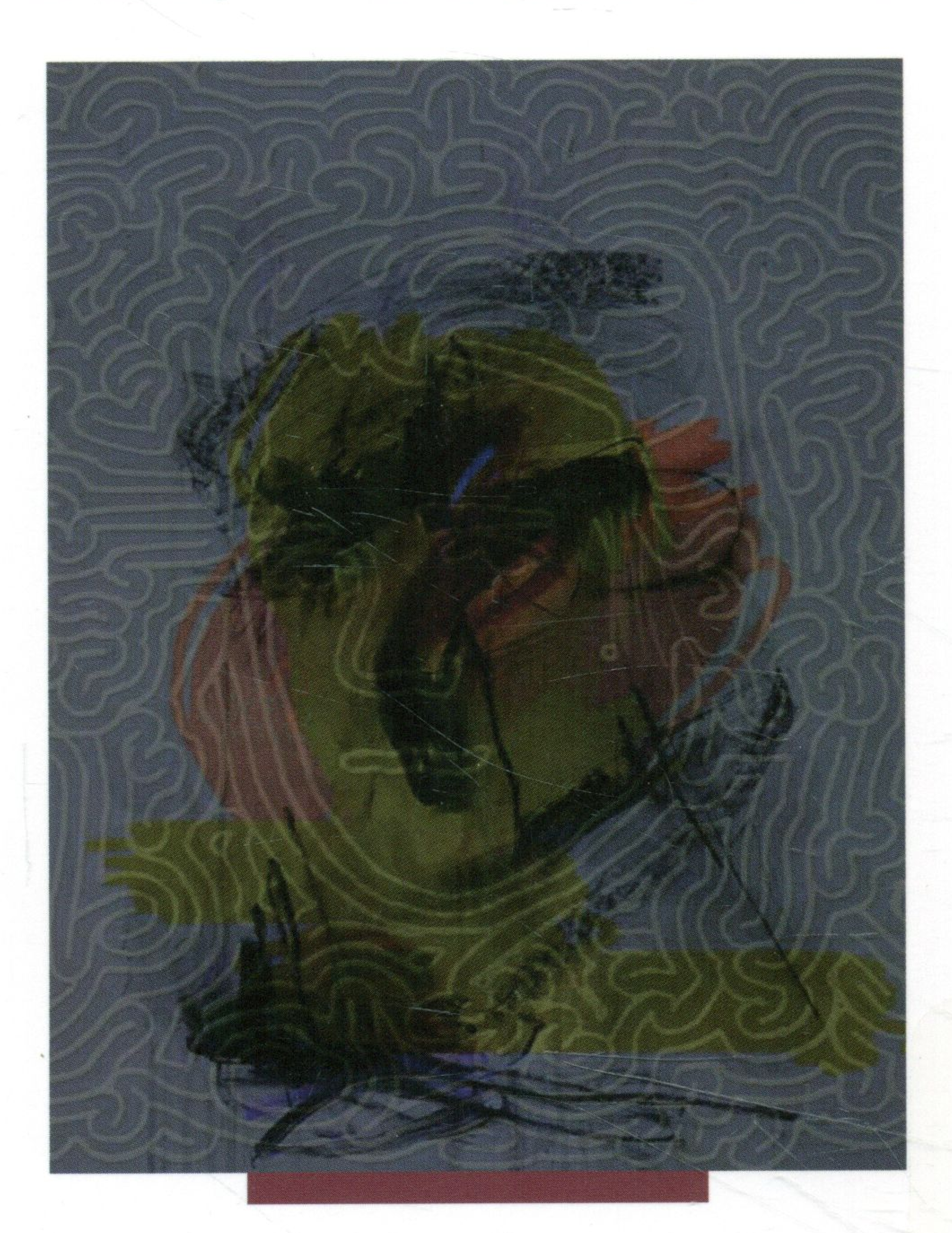
التعليل الأخلاقي

بين البنيويين والنسبويين



داليا عبد الله تونسي



الشبكة العربية للأبحاث والنشر
ARAB NETWORK FOR RESEARCH AND PUBLISHING

التعليل الأخلاقي

بين البنيويين والنسبويين

يمثّل هذا الكتاب جزء من رسالة ماجستير أعدتها المؤلفة باللغة الإنكليزية بعنوان:

«The Effect of a Structured Intervention about Moral Dilemmas on Children's Moral Reasoning,» (MA Thesis (MSc. Education), Cardiff University, September 2008-2009).

التعليل الأخلاقي

بين البنيويين والنسبويين

داليا عبد الله تونسي

ترجمة:

نهاد محسن ونهى طنطاوي

مراجعة:

مصطفى كامل



الفهرسة أثناء النشر ـ إعداد الشبكة العربية للأبحاث والنشر

تونسي، داليا عبد الله

التعليل الأخلاقي: بين البنيويين والنسبويين/ داليا عبد الله تونسي؛ ترجمة نهاد محسن ونهى طنطاوي؛ مراجعة مصطفى كامل.

١٤٣ ص.

ببليوغرافية: ص ١٣٧ ـ ١٤٣.

ISBN 978-614-431-035-9

١. الفلسفة ـ نظريات. أ. محسن، نهاد (مترجمة). ب. طنطاوي، نهى (مترجمة). ج. كامل، مصطفى (مراجع). د. العنوان.

181

الطبعة الأولى، بيروت، ٢٠١٣

الشبكة العربية للأبحاث والنشر

بيروت ـ لبنان

هاتف: ٧٣٩٨٧٧ (١-٩٦١) - ٢٤٧٩٤٧ (٧١-٩٦١)

E-mail: info@arabiyanetwork.com

المحتويات

إهــداء

أمي وأبي،، زوجي وأبنائي

والأصدقاء،،

في القلب وبين السطور

dalia_toonsi@hotmail.com

@daliatoonsi

تمهيد

تضم الفلسفة وعلم النفس ضمن مباحثهما تساؤلات حول ما يشكل الطبيعة البشرية، وعن دوافع الخير ونوازع الشر التي تؤثر في سلوك البشر. فبينما يهتم الفلاسفة بسبر جوهر الأخلاق ومصدرها والخصائص التي تميز السلوك الأخلاقي يهتم علم النفس الأخلاقي - باعتباره أحد العلوم التجريبية - بإنتاج معارف وصفية تستند إلى النظريات الفلسفية وتُدخلها في نطاق التطبيق الواقعي.

وتضم أبحاث الأخلاق التي يسعى الفلاسفة وعلماء النفس إلى تقديم مساهماتهم فيها أربع مجموعات من المصطلحات، كما وضعها ووترمان (Waterman) في بحثه الصادر عام ١٩٨٨، وهي القيم الأخلاقية moral values والتعليل الأخلاقي moral reasoning، والتبريرات الأخلاقية moral justifications، والسلوكيات الأخلاقية moral behaviours.

وتشير القيم الأخلاقية إلى المعايير التي يستخدمها الفرد بوصفها مقاييس لتحديد التصرفات الأخلاقية، ومن أمثلتها؛ المصلحة الشخصية والعدل والحرية والمساواة.

أما التعليل الأخلاقي فيُقصد به العمليات الإدراكية المستخدمة في اتخاذ قرارات ذات آثار أخلاقية. ومن ثم، فإن اختبار الفرضيات وتبني وجهة النظر والمفاضلة والتكامل وحساب الاستفادة يمكن اعتبارها جميعًا من جوانب التعليل الأخلاقي.

وينطبق مصطلح التبرير الأخلاقي على التمييز بين الأسس المنطقية الغائية والتحليلات الالتزامية لتحديد ما هو أخلاقي. في التحليلات الغائية مثلاً؛ فإن عواقب فعل ما هي التي تضع معايير لقيمته الأخلاقية، وهذا بالطبع يختلف باختلاف الأفراد في تقديرهم لأنواع العواقب التي يرغبون في تحصيلها، بينما في التحليلات الالتزامية، يكمن الصواب من الناحية الأخلاقية في طبيعة الفعل أو القاعدة الأخلاقية بذاتها، ولا يعتد بالعواقب الواقعة على الفاعل أو المجتمع.

وأخيرًا يشير مصطلح السلوك الأخلاقي إلى الفعل الصادر عن الفرد في موقف يتطلب نشاطًا ظاهرًا، وهنا ينبغي ملاحظة أن ما يفعله الفرد ربما يتفق بالفعل مع قيمه الأخلاقية المعلنة وربما لا يتفق معها.

يظهر أن فلسفة الأخلاق كما يبدو تحركها مجموعة داخلية من أنظمة القيم التي يوجد بشأنها درجات متباينة من الإجماع. هذه الأنظمة هي ما يشكل أهداف فلسفة الأخلاق والأحكام

المتعلقة بما يشكل «الحقيقة حول الأخلاق» لذا فإنه إذا اعتمد البحث التجريبي لعلماء النفس في معظمه على النظريات الفلسفية المتغيرة؛ فإن ذلك قد يدفع إلى التساؤل عن موضوعية دعاواها التجريبية.

ويدرك المحللون المعاصرون أن الفلاسفة وعلماء الاجتماع وعلماء النفس، باختلاف توجهاتهم ومدارسهم الفكرية، هم نتاج مجتمعهم وزمانهم، وتفسيرهم للواقع الاجتماعي يتشكل - كما يرى سبينس في بحثه المنشور عام ١٩٨٥ (Spence, 1985) - من طرق التنشئة الوالدية والاجتماعية التي تربوا عليها، وأثر ذلك على نظرتهم الثقافية نحو العالم. والأهم من ذلك أن أنظمة الاعتقاد التي يتبناها الباحثون يمكنها حقيقةً التأثير على جميع مراحل البحث الذي يشاركون فيه، بدءًا من اختيار المشكلة ووصولاً إلى تفسير النتائج. ويتضح هذا خصوصًا عندما يقوم معظم الباحثين الذين يدرسون ظواهر أخلاقية معينة بتناولها من منظور ثقافي متسق، أو موقف أيديولوجي يشكل رأيًا مشتركًا ومتفقًا عليه في مجتمع ما، فقد يصل أثر ذلك إلى أنه قد يحول بينهم جميعًا وبين رؤية أي مفاهيم بديلة قد لا تتفق مع افتراضاتهم القبلية.

ويمكن من خلال القراءة المتأنية للتاريخ الحديث لفلسفة الأخلاق وتقاطعاته مع علم النفس الأخلاقي ومفاهيم القيم الأخلاقية في العلوم الاجتماعية تحديد التأثير الواضح للأساس

المنطقي التعليلي المتزامن الذي هيمن على هذه المجالات العلمية في القرنين الماضيين.

الأبعاد المزدوجة للأخلاق في ضوء تأثرها بالنظرية النشوئية

خلال الربع الأخير من القرن التاسع عشر كان تأثير نظرية النشوئية لداروين Darwin's evolutionism بالغًا على كلٍ من علم النفس والعلوم الاجتماعية. فقد زاد الميل نحو التفسيرات البيولوجية لأبحاث علم النفس وزاد التركيز على آليات الدماغ الكامنة والوظيفية في ما يتعلق بالتأقلم النفسي عند وصف العمليات الإدراكية العقلية (Murphy and Kovach, 1972)، كما شهد علم الاجتماع قدرًا كبيرًا من نفس هذا التأثير. واشتهر أوغست كومت (Auguste Comte) عام ١٨٦٥ بنظريته «الجبرية» المتأثرة بشكل كبير بنشوئية داروين. وكانت غاية كومت في الأساس المطالبة بطرق تجريبية قطعية النتائج للموضوعية البحثية. ويمكن تلخيص النظرية النشوئية لكومت في بضع كلمات: مر التطور البشري بثلاث مراحل هي: اللاهوتية والميتافيزيقية والجبرية. ومن أجل إعادة البناء الاجتماعي ينبغي تحرير الجنس البشري من مرحلة الميتافيزيقا ونقله إلى جدارة المنهج التجريبي وموثوقيته.

وتلك المنهجيات أثرت بدورها في مجال وضع النظريات الأخلاقية في تلك الحقبة، فذاع صيت الإطلاقية الأخلاقية التي

تفترض أنه يمكن من خلال التفكير الواعي والبحث العلمي المنهجي اكتشاف المبادئ الأخلاقية البناءة ذات الطابع الكوني التي لا تقتصر على زمانٍ أو مجتمع معين. ويدعي نيلسون (Nelson, 2009) أن المبادئ الأخلاقية العالمية الشائعة في وقتنا الحالي، بما فيها قداسة حياة الإنسان ومفهوم العدالة الاجتماعية السائد الذي يتضمن حماية الحقوق والمساواة، إنما هي أمثلة رئيسية على المطلقية الأخلاقية التي نشأت من خلال تأثر علم النفس المعاصر بنشوئية داروين وجبرية كومت.

بخلاف ذلك، اتخذ التحول في علم الاجتماع الحالي المتأثر بمناهج الأنسنة أسلوبًا تصنيفيًا يتضمن الاجتهاد في تصنيف التوجهات الفلسفية التي يستخدمها الأفراد في توظيفهم للأخلاق. ويتسم هذا المنهج في الأساس بأنه وصفي بطبيعته، لأنه نظام للتصنيف بحد ذاته، فإنه لا يتضمن مرجعيات مقننة يستند إليها، أو معاير عالمية متفق عليها. لذا تظل مشكلة تحديد ما هو أخلاقي قائمة. ومن ثم يصبح السؤال الأكثر أهمية ملحًا: «كيف يفاضل الفرد بين التوجهات الفلسفية المرتبطة بالسلوك الأخلاقي ويتبنى أحدها؟» وفقًا لهذا المنهج، يُعد تصنيف فورسيث (Forsyth) الذي وضعه في عام ١٩٨٠ التصنيف الأكثر شيوعًا (Waterman, 1988). ويصنف هذا النموذج منظورين للأخلاق هما: النسبية الأخلاقية relativism والمثالية الأخلاقية idealism. وتشير النسبية الأخلاقية إلى مدى

رغبة الفرد في اتخاذ موقف أخلاقي حاسم والاعتماد عليه عند التوصل إلى استنتاجات بشأن المسائل الأخلاقية، أما المثالية الأخلاقية فتشير إلى الفرق بين اعتقاد الفرد بأن النتائج التي تشعرنا بالرضا والسعادة مرتبطة دائمًا بشرط اتباع الطريق الأخلاقي «الصحيح»، وبين الاعتقاد بأن العواقب ليست مرتبطة بالقيمة الأخلاقية للفعل وأن النتائج يمكن أن تصاحبها عواقب غير مرغوب فيها حتى عند اتخاذ الاختيارات «الصحيحة».

واستنادا إلى المدرسة النسبية في مجال الأخلاق، يؤكد التوجه الأنسني الحديث في علم الاجتماع على الطبيعة الاعتباطية للقيم الاجتماعية، ويرون بأنه لا توجد أسس يمكن الدفاع عنها لتفضيل مجموعة من القيم على مجموعة أخرى (Hogan [et al.], 1994). حيث يبدو أن النسبية الأخلاقية مدعومة بالأدلة الأنثروبولوجية التي توضح أن القيم تختلف من ثقافة لأخرى، وأنها أكثر مرونة وقابلية للتغير مما تبدو، حيث إن القوانين الأخلاقية اللائقة تختلف، ويمكن أن يظهر نقيضها ويكون مقبولاً باختلاف الظروف الاجتماعية حتى في المجتمع الواحد كما يحدث بين طبقة اجتماعية وأخرى، أو بين فترة تاريخية وأخرى. هذا التوجه الاعتباطي للنسبية الأخلاقية قد تعرض للانتقاد لأنه يفترض عدم وجود مبادئ أساسية مشتركة في الأفكار الأخلاقية للثقافات المختلفة، ويدعي وجود تنوع لا نهائي من التقاليد والاتجاهات؛ هذا التوجه لا يفرق فعليًا

بين الأعراف الاجتماعية السائدة والقابلة للتغير وبين القواعد الأخلاقية المتفق عليها اجتماعيًا (Halpike, 2008) فمثلاً، النسبويين يقرون بحدسهم بخطأ الإبادة الجماعية والتعذيب والعبودية، ومع ذلك فإن النسبية الأخلاقية، بخلاف المدرسة المثالية، لا يمكنها أن تقدم أساسًا فلسفيًا راسخًا لانتقاد هذه الممارسات (Hogan [et al.], 1994).

الفرق بين منهج البحث العلمي المعياري البنيوي وبين التفسيري الطبيعي وغير البنيوي

من أكثر السمات التي تميز المنهج العلمي هي طبيعته التجريبية إلى جانب وضوح مجموعة الإجراءات التي لا تقتصر على إظهار كيفية التوصل إلى النتائج، ولكنها توضحها بشكل كافٍ بحيث يتمكن العلماء اللاحقون من تكرارها (Cohen [et al.], 2007). وقد أجريت العديد من الأبحاث في مجال التربية التي تتناول تطور الحكم الأخلاقي بتبني المنهج البنيوي المعياري العلمي scientific, normative, structural approach، مثل بحوث كولبيرج عن الأطفال، التي تقوم على استخدام مجموعة من الطرق البحثية، منها مرحلة الملاحظة؛ حيث يتم تحديد العوامل والمتغيرات ذات الصلة وتصنيفها. ثم تأتي مرحلة الربط بين المتغيرات ودمج المعلومات بشكل منهجي؛ حيث تبدأ النظريات في التبلور. ثم تأتي مرحلة

التلاعب في المتغيرات لمعرفة ما إذا كانت ستؤدي التجارب إلى نتيجة محددة من أجل تقديم ادعاءات سببية. ويلتزم الباحثون في مثل هذه الحالات بتصميم موقف تجريبي يتم التلاعب فيه بالمتغيرات لاختبار الافتراضات المختارة (Cohen [et al.], 2007).

هذا المنهج في مبحث الأخلاق قد لقي حظه الوافر من النقد من علماء الاجتماع والأنسنة والتوجهات المنهجية المضادة لمنهج الجبرية البحثي حيث إن أسلوبه المعياري يفترض - بحتمية عالية - أن السلوك الإنساني تحكمه قواعد محددة يمكن قياسها، ويهمل تنوع السياقات وتعقيد التجارب الداخلية للبشر، هذا إلى جانب استبعاد أفكار الاختيار والحرية والسياق الاجتماعي.

لكن فلاسفة الحركة المضادة للجبرية يجادلون بأنه لا يمكن فهم السلوك الإنساني إلا من خلال مشاركة الباحثين في الإطار المرجعي للمشاركين: ينبغي أن ينبع استيعاب تفسيرات الأفراد للعالم من حولهم من الداخل وليس من الخارج. ويسلط هذا النموذج الضوء على الطرق النوعية في مقابل الطرق الكمية والمعيارية (Cohen [et al.], 2007).

ويهتم الباحثون الذين يوجههم المنهج العلمي المعياري البنيوي بالتحول المرتبط بالعمر الذي يطرأ على التعليل الأخلاقي الإدراكي لدى الأطفال والبالغين، وكذلك القوالب

التي تتضمن الطرق التي يفكر بها الأطفال ويعللون من خلالها. وعلى النقيض، تجد المنهج غير البنيوي يهمل الصلة بالسن والقدرات الإدراكية البيولوجية، ويركز على سياق المعضلات الاعتباطية اليومية والقرارات الأخلاقية وصلتها بالأثر الثقافي والاجتماعي المحلي (Turiel, 1983). ومن ثم، يعتمد اختيار المنهج البنيوي أو غير البنيوي في المقام الأول على التزام الباحث بأي من المنظورين النظريين، والأهم من ذلك كله، كيف يعرّف الباحث الأخلاق.

وتُعرّف الأخلاق في النموذج الاجتماعي غير البنيوي ببساطة من خلال عملية إدراكها من الخارج. ويفترض بالأخلاق أن تكون تلك السلوكيات والمعايير التي يصدرها الآباء أو غيرهم من الأشخاص البالغين للأطفال ويفرضونها عليهم، أو ينقلونها لهم. وبحسب الطبيعة الفعلية لاستراتيجية تعريف الأخلاق في هذا النموذج، ينبغي أن تلتزم عملية اختيار طرق البحث المستخدمة في إجراء أي بحث يتناول النظرية الاجتماعية للأخلاق بالقيود التي فرضها الوالدان (Turiel, 1983).

كما تمثل الدراسات التي أجراها السلوكيون أمثلة جيدة جدًا على الأبحاث الاجتماعية غير البنيوية عن الأخلاق. وتركز هذه الدراسات في الأساس على تقديم تفسيرات مفصلة ومنهجية لعمليات النمو الأخلاقي من منظور لاعقلاتي عن

تكيف الطفل مع البيئة الاجتماعية. وتشمل هذه الأنواع من الدراسات بشكل أساسي ممارسات الوالدين التربوية والربط بين مقاييس الأساليب الأبوية في التربية والمعايير الأخلاقية التي يستبطنها الطفل. وغالبًا ما كان تقييم أساليب الضبط بين الطفل والوالدين مأخوذًا عن تقارير الوالدين التي تبين أسلوب استجابتهم للمخالفات التي يرتكبها أطفالهم، بالإضافة إلى إجراء مقابلات غير ممنهجة معياريًا مع الآباء والأطفال . (Turiel, 1983)

وفي المقابل، يرى أصحاب المذهب البنيوي أنه في سبيل تقييم الأخلاق، لا بد من أن يحدد البحث مجالًا أخلاقيًا إيجابيًا كإطار يمكن من خلاله تشكيل المهمة وقياسها وتقييمها. سواء كانت ملاحظات بياجيه عن قواعد اللعبة أو معضلات كولبيرج الأخلاقية المعدة مسبقًا أو حتى مقابلات جيليجان الاعتباطية، فينبغي أن يختار الباحث تعريفًا افتراضيًا للأخلاق ويحكم عليه بالكونية العمومية.

هذا التقسيم ثنائي القطب - بين الطرق البنيوية وغير البنيوية - يعوّض أي باحث محايد لموقف صعب؛ حيث يلزم منه اختيار أحد الجانبين حتى يمكنه اختيار طريقة صحيحة قادرة على التحقيق في مشكلة البحث حول الأخلاق. فإذا اختار الباحث التوافق مع المنهج غير البنيوي الاجتماعي ، فيتحتم عليه الاعتراف بالمنظور النسبي للأخلاقية ودحض فكرة

وحدة البشر الأخلاقية. ولكن، إذا اختار الباحث مواصلة التزامه بنظرية المعرفة الجبرية والتكيف مع الطريقة البنيوية، حينها يكون من الضروري أن يفكر بدقة في مدى مطابقة أنواع الأحداث والمشكلات التي سيدرسها لتحفيز المشاركين في بحثه بناءً على تعريف محدد للأخلاق، وذلك لتصميم أدوات البحث المناسبة.

كيف يمكن الباحث إذاً تعريف الأخلاق؟ هل الأخلاق هي تلك التي حددها كانط؟ هل هي العدالة أم أخلاق الرعاية؟ هل هي مبادئ حقوق الإنسان؟ أم هل هي أخلاق الكتب المقدسة؟ يتميز اختيار كولبيرج بوصفه متخصصًا بنيويًا في علم نفس النمو، بتصميم بنائي مترابط لأخلاق العدالة، يتضمن مجموعة كاملة من معضلاته المختارة التي تمت صياغتها باعتبارها مشكلات تتعلق بحقوق متنافسة وتصاحبها أشكال متوافقة ومعايير موضوعة بعناية، كل ذلك مبسط ومقنن ضمن أسلوب «مربع علامة الاختيار» في تصميم كولبريج الواضح لقياس وتقييم مستوى التعليل الأخلاقي في ترتيب هرمي وفقًا لتعريف كولبيرج الراسخ للأخلاق.

ومع ذلك، فإن دليل كولبيرج لتقييم التعليل الأخلاقي عمل وفقًا لـ «طريقة استخدمه أو اتركه»، ولا يترك مجالًا لتغيير أي شيء في خطته، وإلا فلا يمكن قياس النتائج وفقًا لمقياسه، أو ستصبح خارج مجال الأخلاق كما يراها. وبناءً

عليه، إذا اختار الباحث عدم استخدام أسلوب كولبيرج، حينها سيعقب ذلك تحديات أخرى: كيف يمكن للباحث قياس التغير الذي يطرأ في أي نموذج أخلاقي قيد البحث دون الدليل المعياري الصحيح؟ وفي غياب خط أساس معياري، أو معيار صحيح، لا توجد طريقة لادعاء تطور الفرد أخلاقيًا لمرحلة تعليلية «أفضل» كنتيجة للتدخل التربوي أو البحثي أو حتى تحديد مرحلة التعليل السابقة للمشارك في البحث قبل أي تدخل. وهنا، سينحصر ما يستطيع الباحث فعله في ملاحظة أي تغير يطرأ، ثم تحديد العوامل المتضمنة في ذلك التغير وتحليلها. ويمكن تنفيذ ذلك بطريقة كمية أو نوعية.

وهناك تحدٍّ آخر لم يتم تجاوزه بعد؛ ألا وهو نطاق الدراسة المقترح، ليس فقط من حيث المجال الأخلاقي، ولكن من حيث موضوع البحث الأخلاقي أيضًا. فبناءً على مفهوم الأخلاق الفلسفي الذي تبناه الباحث، فإنه يصبح بحاجة لاختيار مجال الأخلاق، ومن ثم يقوم بتصميم الأدوات المناسبة التي غالبًا ما تتضمن معضلات أخلاقية في صورة سرد مفبرك ليحفز فكر المشاركين في البحث. إذا لم يرغب الباحث بتحديد مجال أخلاق معين، فيمكنه استخدام معضلات مولدة ذاتيًا وتبني مجال أخلاقي اعتباطي. ولكن، يصعب أخذ مثل هذه التصميمات بعين الاعتبار عند إجراء أبحاث على أطفال صغار مثلًا، لأن استنباط مشكلات الحياة الواقعية من بعض

الأطفال الصغار أمر صعب ويستغرق وقتًا طويلاً. كما ينبغي أن تكون مشكلات الحياة الواقعية هذه مشكلات يستطيع الباحث تصنيفها على أنها «معضلة أخلاقية حقيقية» لا يمكن حلها بواسطة إجراء حسابات بسيطة، أو الرجوع إلى أي حقائق «موضوعة مسبقًا».

تدور معضلات كولبيرج، كباحث في الأخلاق، في الأساس حول قيمة حياة الإنسان وحقوق الإنسان في مقابل قيم الملكية أو القواعد والتقاليد. ولكنه لم يتناول العديد من الاهتمامات الأخلاقية المعاصرة، مثل قيمة حياة الحيوان. في حال اعتبار حقوق الحيوان مجالًا أخلاقيًا ستنشأ مجموعة أخرى من التحديات. فبناء على أخذ نموذج كولبيرج في الاعتبار، من المفترض أن يستطيع الباحث بسهولة استنباط كيفية تقييم قيمة حياة الحيوان في مقابل الملكية المادية للإنسان . ومع ذلك، يعد تقييم الاختيار المتخذ بين حياة الإنسان وحياة الحيوان أمرًا أكثر تعقيدًا، وكذلك حياة الحيوان في مقابل مصالح الإنسان، أو عندما يجمع سيناريو واحد بين حياة اثنين من الحيوانات. ويلزم في مثل هذه المعضلات المعقدة استخدام مجال أخلاقي آخر، إلى جانب مجموعة متنوعة من الفلاسفة واللاسلطويين الاشتراكيين الذين فكروا بأسلوب نقدي في التسلسل الهرمي الاجتماعي وقاموا بصياغة حُجج عن حقوق الحيوان ورفاهية الحيوان، التي تعتمد على

قوة المسؤولية الجماعية في إعادة بناء مفهوم مختلف عن العدالة، وهو ما سيؤدي، حسبما يزعمون، إلى إقامة مجتمعات أكثر مساواة (Torres, 2007). وهذا قطعًا غير مذكور في أي من معضلات كولبيرج، أو في أي شكل من أشكال التعليل الأخلاقي التي وضعها.

الفصل الأول

نظريات التنشئة الاجتماعية

في مقابل علم نفس النمو

علم الاجتماع في تحليله للتنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالأخلاق تأثر - كما أشرنا سابقًا - بنمط الأفكار السائد في حقبة نشوئية داروين، يرى أصحاب وجهة نظر التنشئة الاجتماعية أن الأخلاق ترتبط بالقواعد الاجتماعية السائدة، وأن السلوكيات الأخلاقية تصنف حسب موافقتها أو معارضتها أو تسويغها أو نقضها لهذه القواعد. ترى النسبية الأخلاقية أن هذه القواعد اعتباطية تمامًا وترى المطلقية الأخلاقية ارتباط هذه القواعد بالأخلاق ارتباطًا مشروطًا فقط، والنظرية الاجتماعية تميل إلى النسبية، وتفترض أن القواعد الاجتماعية ليست مهمة في حد ذاتها، ولكنها تستمد أهميتها من كونها تجيز سلوكيات معينة أو تصادق عليها أو تعززها، على أساس أنها سلوكيات ضرورية لوجود الثقافات وبقائها (Hogan [et al.], 1994).

أما الباحثون في توجه النمو الإدراكي - والذي يعزز مدرسة علم نفس النمو - فيتبنّون رأيًا فلسفيًا بخصوص السلطة الأخلاقية ويؤكدون على الالتزام بالقواعد الاجتماعية بناء على الأسباب العقلانية، ويؤيدون الموقف الليبرالي الذي يرى أن الأفراد ليس عليهم الالتزام بالقواعد الاجتماعية العامة إلا إذا كانت تتفق مع منظومتهم الفردية الشخصية عن العدالة وحقوق الإنسان، وعندما لا يتفق القانون العام، أو حتى السلطة الدينية أو أي نمط من السلطات الناجمة عن القواعد الاجتماعية الهرمية مع هذه المنظومة الفردية الشخصية الخاصة، فإن السلطة تفقد شرعيتها. وفي هذه الحالة، يكمن مصدر السلطة الأخلاقية في إعمال المنطق وما يمليه الضمير الشخصي. ويؤكد هوجان (Hogan [et al.], 1994) أن النظرية الاجتماعية - على خلاف النمو الإدراكي - لا تميز بين الأخلاق والسلطة. ومع ذلك، فإنها تشير إلى أنه سواء أراد الناس الامتثال لسلطة القواعد الاجتماعية، أو لم يُتح لهم الاختيار لأن امتثالهم مضمون بالقوة أو عن طريق اللاوعي لأسباب مثل الحاجة إلى النظام أو التوجيه، فإن الاعتقاد بأن امتثال الفرد أمر إرادي - كما يدعي توجه النمو الإدراكي - ليس إلا خرافة. كما أن الأسباب التي يستخدمها الفرد لتبرير التزامه بالقواعد كثيرًا ما تكون غير ذات صلة بالأسباب الحقيقية لمثل هذا الالتزام، وذلك لأنه في كل مجتمع - بما في ذلك المجتمعات في الدول الديمقراطية - تتمركز القوة في يد

القيادة السياسية، ويدرك أفراد المجتمع عواقب رفض الالتزام بالقوانين لفترة وأنه قد يؤدي إلى استخدام القوة لفرضه.

وتوضح النظرية الاجتماعية أن الالتزام بالمعايير الثقافية ضروري من أجل التطور الطبيعي لشخصية الفرد، وأنه يوجد داخل الإنسان حاجة عميقة وأساسية للانتماء لثقافة معينة، وأن هناك غريزة افتراضية مدفوعة من النشوئية وتتعلق بالدوافع الإنسانية: الحاجة للقبول والبنية الاجتماعية والطقوس والأدوار الوظيفية، تلك الدوافع يمكن تصنيفها وتنسيقها وإضفاء الشرعية عليها لتنظيم الجماعات في ترتيب هرمي من أجل جعل الحياة أكثر توقعًا وكفاءة. وعلى عكس نظرية النمو الإدراكي التي تشير إلى أن الأخلاق والسلوك الاجتماعي توجههما محاولات عقلانية واعية للتعامل مع الصراعات الأخلاقية المصاحبة لأنماط العلاقات الاجتماعية، تشير النظرية الاجتماعية إلى أن هناك ثمة دوافع لاواعية وغير خاضعة للتحكم العقلاني هي التي تحدد التحيزات الأخلاقية والسلوك الاجتماعي إلى حد كبير. ومن هنا نلاحظ أنه بينما يتجاهل منظور النمو الإدراكي الوجدان الجمعي، ويفترض أن الأفراد يتصرفون بفردانية عقلانية واعية، وأنهم فاعلون مسيطرون على بيئاتهم وأفكارهم وأفعالهم، تميل وجهة النظر الاجتماعية إلى التنازل عن فاعلية الفرد، وتنظر إلى الأفراد والفاعلين مجتمعين على أنهم «يتشكلون اجتماعيًا من خلال أنماط واسعة النطاق» (Prout and James, 1997).

ويجادل إيملر (Emler, 1987)، فيرى أن القبول الواسع الذي حظيت به نظرية النمو الدراكي وعرّابها بياجيه (Piaget) في علم النفس في أوروبا وأمريكا الشمالية، كان ردة فعل على التوجه الوظيفي في منظور النظرية الاجتماعية[1]، حيث فسر هذا التوجه الوظيفي على أنه يعبر عن إجماع سائد على قيم معينة نتج عن كبت النظم الاجتماعية وإلحاحها على توحيد الأفكار لخلق تجانس أخلاقي مجتمعي على حساب إرادة الفرد. بالإضافة الى ذلك فإن التوجه النشوئي للنظرية الاجتماعية قد تعرّض أيضًا للنقد في تلك الفترة بسبب تأييده للنسبية الأخلاقية التي ينادي بها علماء الأنثروبولوجيا، حيث وصف بأنه يبرر الثوابت السائدة في المجتمعات مثل: التصنيفات الاجتماعية الهرمية غير العادلة والتقاليد الأخلاقية الاستبدادية، ويريد أن يبرهن على أنها قوانين نشوئية اعتباطية للانتقاء الطبيعي، وضرورية لبقاء الإنسان على قيد الحياة وتحقيق النجاحات التناسلية، وذلك بغض النظر عما إذا كانت هذه الثوابت تتسم بعدم المساواة أو الظلم.

---

(١) المذهب الوظيفي (Functionalism) هو منظور واسع في العلوم الاجتماعية يتناول البنية الاجتماعية من حيث وظيفة العناصر المكونة لها، أي الأعراف والتقاليد والمؤسسات. وتتشابه المناهج الوظيفية في علم الاجتماع في الكثير من جوانبها مع مناهج اجتماعية أخرى، ولكن مع تركيز خاص على الوظيفة والاعتماد المتبادل بين الفرد والمجتمع والإجماع والتوازن والتغيير النشوئي (Gingrich, 1999).

أما التوجه النشوئي الداروينى في علم نفس النمو الإدراكي المطلقي فقد وضع رأيًا معاكسًا للغاية، إذ إنه يربط تطور المجتمع البشري بمقدار التقدم المحقق في الأخلاق. فالعقلانية كما يدّعي هي صفة متأصلة في النزعة الإنسانية لتطوير فكر مستقل، ويمكن تصنيف أشكال الفكر الأخلاقي تصاعديًا، من حيث البُعد التطوري، من البسيط إلى المعقد. وقد نجح الجنس البشري في الارتقاء على هذا المقياس مع تطوّره من مستوى التنظيم الاجتماعي لأكثر مجتمعات الصيد والجمع بدائية إلى مستوى أكثر الأمم تطورًا واتساعًا (Edwards, 1975).

وتفترض بعض مناهج النمو الإدراكي أنه لا يمكن توقع أن تتساوى جميع البيئات في تعزيز القدرة الإدراكية العليا على التعليل الأخلاقي، بل إنه نتيجة لوجود بيئات ثقافية مختلفة، فإن «نموذج» البالغ/ الطفل في بعض الثقافات سيشهد تطورًا أكبر من نموذج البالغ/ الطفل في ثقافات أخرى. والمتغير الحاسم الذي تفترضه هذه المناهج، والذي يحدد نقطة نهاية تطور الطفل أو البالغ في بيئة ثقافية معينة هو مدى تعقيد النظم الاجتماعية والسياسية لهذه البيئة (Kohlberg, 1971 in: Edwards, 1975). وبناءً عليه، فإن أوروبا الغربية تمثل الذروة في كلٍ من النمو الأخلاقي والتطور الاجتماعي. هذه المناهج ربما تجعل فكرة وضع مقياس عام موضوعي وثابت يمكنه قياس الأخلاق في مختلف الثقافات وفي مختلف الفترات

التاريخية أمرًا يعكس نموذجًا غربيًا لما يمكن أن نطلق عليه «الإمبريالية الأخلاقية». كما أنها ترتب الثقافات من زاوية عرقية النزعة إلى ثقافات متبوعة وتابعة، وتحط من قدر تلك الثقافات التي تم ترتيبها وفقًا لنظام اعتقادها المختلف أو قانونها الأخلاقي المتباين، وذلك وفقًا لمعايير الرجل الغربي الأبيض من الطبقة المتوسطة (Blackman, 2008).

لأجل هذا، فإن المنظورَيْن الاجتماعي والأنثروبولوجي، المرتبطين بمذهب النسبية الأخلاقية واسع الانتشار، اعتُبِرا السبيل الوحيد لتعزيز التسامح وعدم الحكم على الآخرين (Law, 2007). وعلى الرغم من ذلك يوجه العديد من التربويين وعلماء النفس الغربيين انتقادات حادة لمنهج النسبية، ويدّعون أنه مدمر للغاية لبنية الحضارة الغربية؛ لأنه قد أدى بحسب رأيهم إلى قيام ثقافة مكونة من «أفراد سطحيين»؛ إنها ثقافة كل شيء فيها مقبول (Law, 2007)، و«التفسخ الاجتماعي» الحاصل هو حالة من فقدان المعيار، أي فقدان أفراد المجتمع الغربي للاعتقاد بأن القيم التقليدية لمجتمعهم وكذا المبادئ والمعتقدات تتمتع بمصداقية عامة تستحق الممارسة (Gielen and Markoulis, 2001). ويتوجه الكثير من علماء النفس إلى التمسك بوضع مبادئ أخلاقية صالحة عمومًا لكي تكون «علاجًا» لـ «مرض» النسبية الأخلاقية. وتتضمن هذه العبارة بين ثناياها افتراضات منهج علم نفس النمو الإدراكي عن الأخلاق.

النظريات الأخلاقية لعلم نفس النمو الإدراكي

هيمنت نظريتان على دراسة النمو الأخلاقي في علم نفس النمو هما: نظرية بياجيه عن النمو الأخلاقي، ومراحل نمو التعليل الأخلاقي لكولبيرج.

جان بياجيه و«قواعد اللعبة»

في دراساته المبكرة، ارتبطت تفسيرات بياجيه المقترحة عن الحكم الأخلاقي بالتطور الإدراكي، متجاهلًا التاثيرات الاجتماعية. كما رأى بياجيه - الذي يميل إلى فلسفة كانط - أن جوهر الأخلاق يتمثل في الاحترام الذي يبديه الفرد لقانون الأخلاق[٢]. وركز بياجيه على دراسة «القواعد العقلانية» أو «أشكال» القرارات الأخلاقية وليس «سياقها»، إذ كان يؤمن أن هذه القوانين الأخلاقية تتوافق مع «أعمق الثوابت الأخلاقية في الطبيعة البشرية» (Piaget, 1952). إضافة إلى اعتقاده أن

---

(٢) كان كانط يرى أن القوى الإدراكية تعمل من خلال «الاستدلال التحليلي» الذي يجزم الأشياء ويكتشف ما نعرفه بالفعل، و«الاستدلال الاصطناعي» الذي يضيف إلى المفهوم الأصلي ليقدم نوعين من المعرفة الجديدة: المعرفة البعدية التي تعتمد على التجربة، والمعرفة البديهية التي تتسم بأنها ضرورية ومُسلّم بها عمومًا ولا تتوقف أبدًا على التجربة. ويشير كانط إلى هذه المعرفة البديهية باصطلاح «القانون الطبيعي»، وإلى الاستدلال المعتمد على تلك المعرفة باصطلاح «الاستدلال الخالص» (Nelson, 2009). وسنعرض للأخلاقيات الكانطية بتوسع لاحقًا في هذا الكتاب.

الانفعالات لا ينبغي أن يكون لها دور في اتخاذ القرارات لأنها قد تؤدي للوصول إلى تفسيرات خاطئة للواقع (Nelson, 2009).

في عام ١٩٣٢، أجرى بياجيه وزملاؤه بحثهم التجريبي عن الأخلاق متبعين طريقتين للبحث في النمو الأخلاقي؛ الطريقة **الأولى** هي مراقبة الأطفال يمارسون «لعبة البلي»، والطريقة **الثانية** أنهم أجروا مقابلات مع الأطفال مستخدمين سيناريوهات قصيرة تتضمن معضلات أخلاقية تتضمن الكذب والطاعة والمسؤولية والعقاب، ولاحظوا كيف اتخذ الأطفال قراراتهم بشأن الصواب والخطأ في مواقف مختلفة (Krebs [et al.], 2005).

وتدور نظرية بياجيه حول فكرة أن الأخلاق يمكن أن تأخذ شكلين مختلفين نوعيًا، يعتمد أحدهما على أخلاق التقييد، والآخر على أخلاق التعاون، مع ربط أخلاق التقييد بالتقاليد أو الأعراف، وأخلاق التعاون بجوهر القانون الأخلاقي (Turiel, 1983).

وقد جمع بياجيه العهود والأعراف الاجتماعية وأخلاق التقييد في جانب، والقدرة الإدراكية على التعليل الأخلاقي والقواعد الأخلاقية وأخلاق التعاون في جانب آخر. ويتشكل هذان النوعان بناءً على تسلسل النمو الإدراكي عند الطفل؛ فالأطفال يمرون بمستويين من الحكم الأخلاقي يتضمن

المستوى الأول توجهًا تبعيًا، والمستوى الثاني توجهًا مستقلاً (Turiel, 1983).

ويعتبر تمييز المفاهيم الأخلاقية من الأعراف والتقاليد النقطة الحاسمة في تطور النمو الإدراكي عند الطفل من التبعية إلى الاستقلال. وتتجلى الطاعة والولاء في المستوى الإدراكي التبعي بالانبهار والاحترام الذي يبدو من جانب الطفل الصغير لمن يراهم الأفضل (والداه ومعلموه)، والذي يؤدي بدوره إلى نشوء نموذج أخلاق الطاعة والالتزام بالقواعد الثابتة والمحددة والمستقاه من الآخرين (Turiel, 1983). أخلاق التقييد عند بياجيه تظهر جليًا في المرحلة التي يسميها «التمركز حول الذات»، فالطفل في هذه المرحلة السابقة على النضج العقلي لا يستطيع التمييز بين الأنا والعالم الخارجي، ما يجعله أقل قدرة على تبني وجهة نظر الآخرين في المواقف الاجتماعية لأنه يخلط بين الجوانب الشخصية والموضوعية للتجربة (Lickona, 1994).

والأساس لتفسير بياجيه للانتقال من الحكم الأخلاقي التبعي إلى الحكم الأخلاقي المستقل يتشكل في التحولات التي تظهر في المستوى الإدراكي للطفل من التمركز حول الذات إلى الرؤية المنظورية، بالإضافة إلى التغييرات التي تطرأ على العلاقات الاجتماعية، من التقييد إلى التعاون (Turiel, 1983). فعند التحول إلى الرؤية المنظورية، يصبح الطفل قادرًا

على التمييز بين الجوانب الشخصية والموضوعية وتبني وجهات نظر الآخرين، أما في مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة، فيسمح التركيز المتزايد على العلاقات مع من يقاربون الفرد في السن وفي المكانة والقوة، إلى تدني الانبهار وغياب أخلاق التقييد بسبب نموذج المساواة في المكانة في العلاقات مع الأقران، وتظهر بذلك أخلاق التعاون المستقلة القائمة على التبادل والمساواة والحس الرشيد للعدالة.

وقد لاحظ بياجيه أن الطفل الواحد قد تصدر عنه تصرفات تدل على وجود كل من أخلاق التقييد وأخلاق التعاون بشكل متعارض، واستخلص من ذلك أن أفضل تصور لمرحلتي الأخلاق هو التعامل معهما باعتبارهما عمليات تفكير متداخلة. فمع نضج الطفل، تنجح مرحلة التعاون تدريجيًا في الهيمنة على مرحلة التقييد (Lickona, 1994).

إليوت توريل والتمييز بين الأخلاق والأعراف

يرى توريل (Turiel, 1983) أن آراء بياجيه العامة المتعلقة بعدم قدرة الأطفال على التمييز بين الأخلاق والتقاليد، وأن النمو يعني المقدرة على التمييز بينهما؛ يتعارض مع النتائج التي توصل إليها توريل شخصيًا في العديد من الدراسات. ويتمثل الاعتراض الرئيسي لتوريل في مدى صحة اختيار بياجيه

لمفهوم «قواعد اللعبة» في أبحاثه التجريبية باعتبار اللعب حدثًا اجتماعيًا، ويتمثل اعتراض توريل الأساسي هنا في أن «قواعد اللعبة» هي قواعد وظيفية تكتيكية؛ حيث تتقنن في سياق محدد ويتمثل هدفها بوضوح في الفوز بمسابقة ما. ومن ثم، فإن القواعد الوظيفية تشكل نشاطًا محددًا وتنظمه، ويتوقف وجود النشاط منطقيًا على هذه القواعد. أما الأخلاق العرفية - وهو الجانب الذي قصده بياجيه في الحكم الأخلاقي لدى الأطفال - فهي جزء من نظام أوسع نطاقًا للتنظيم الاجتماعي له أهداف متنوعة ومجردة. وهكذا فإنه، من وجهة نظر توريل، لا يمثل اختيار قواعد اللعبة أفضل خيار لبحث قدرة الأطفال على التمييز بين المفهومين وتحديدها. وبدلًا من ذلك، تابع توريل مجموعة أطفال تتراوح أعمارهم بين ٣ و٥ سنوات في البيئة الطبيعية لدار الحضانة ووجد أن استجابتهم للانتهاكات «الأخلاقية» (مثل ضرب طفل آخر) كانت مختلفة عن مخالفات الأعراف الاجتماعية الخاصة بعالمهم (مثل العمل في مكان لم يحدده المعلم) (Turiel, 1983). بناءً على هذا، فقد وضع توريل نظرية «المجال» للنمو الأخلاقي؛ إذ يتواصل النمو مع تزايد قدرة الأطفال على تصنيف الفعل الاجتماعي إلى ثلاثة مجالات من المعرفة وفقًا للعواقب الشخصية: أفعال شخصية وأخرى أخلاقية وثالثة عرفية (Jonathan [et al.], 1993).

ووفقًا لتصنيف توريل (Turiel, 1983)، فإن الأفعال التي

يتحمل الفاعل شخصيًا معظم عواقبها تندرج تحت المجال الشخصي الذي يخرج عن مجال التنظيم المجتمعي والشأن الأخلاقي. وفي المقابل، فإن الأفعال ذات العواقب «الضارة في حد ذاتها» على الآخرين، مثل العنف والسرقة، يعرف الأطفال الصغار - حسب قوله - أنها تتعلق بالمجال الأخلاقي وأنها ذات عواقب نفسية على الآخرين. ونظرًا لأن الضرر ملازم للفعل، فإن الأطفال يستدلون بهذا على أن الفعل خطأ بشكل مطلق وعام، حتى لو مورس في مدينة أو دولة أخرى وتحت ظل قوانين مختلفة، وحتى وإن أقره البالغون.

وعلى عكس نظريات النمو الأخرى، توصل نوتشي (Nucci) وتوريل (Turiel, 1983) إلى أن القواعد الأخلاقية والتقاليد الاجتماعية مجالات تتمايز بالفعل لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وأن الفهم الأخلاقي لا يأتي متتاليًا بعد الفهم العرفي، ولكنه يتواجد متزامنًا معه من الناحية الإدراكية خلال مرحلة الطفولة المبكرة. فالأطفال في الواقع يستطيعون حسيًا منذ سن مبكرة تمييز أن الأعراف أوسع نطاقًا، ويمكنهم من خلال التفاعل الاجتماعي استيعاب ارتباطها الطارئ بالواقع المؤسسي الذي يعيشونه (أعراف المنزل، قوانين المدرسة). إلا أن الطفل لا يمكنه التمييز بين المجالات على نحو يتسم بالثبات التام، ولا يمكنه تطبيق ذلك على حالات غير مألوفة إلا بعد بلوغ العاشرة تقريبًا.

وتتفق آراء توريل، بصفته أحد مؤيدي الإطلاقية الأخلاقية، مع النموذج البنيوي[٣] لعلم نفس النمو، كما أنه، مثله في ذلك مثل بياجيه، بنى آراءه في الأخلاق على فلسفة كانت مضفيةً صفة العمومية والثبات على «القانون الطبيعي». ويعطي توريل أهميةً كبيرة لتوجهات غويرث (Gewirth, 1978 in: Turiel, 1983)، الفلسفية تجاه القواعد الأخلاقية. ويرى أن الأخلاق ليست أفعالًا اعتباطية تتحول إلى سمات مميزة لأنواع التفاعلات الاجتماعية. بل إن القواعد الأخلاقية والأفعال ذات الطبيعة الأخلاقية تستند إلى مفاهيم العدالة والرفاهية والحقوق. والأفعال التي تتضمن ضررًا ماديًا، أو ملكية خاصة أو شخصية، أو وعودًا، أو التزامات هي أفعال مستقلة، من الناحية التحليلية، عن أنظمة الأعراف الاجتماعية. فالأعراف التي تشمل عادات الطعام وأنماط الزي أو أدوار الجنسين والممارسات الجنسية، على عكس الأخلاق، لا يحددها الاتفاق العام أو الإجماع. كما أن الاتفاق المجتمعي بشأن الالتزامات الأخلاقية لا يمثل الأسس أو المبررات لاعتبار

---

(٣) تسعى النظرية البنيوية إلى فهم شخصية الإنسان من خلال التعرف إلى بنى أو أنظمة النشاط العقلي الكامنة (Nelson, 2009). وفي استخدامات بياجيه، فإن بناء النموذج الاجتماعي يكون عن طريق التفاعل والتبصر. تبني وجهة النظر في اتخاذ المواقف الأخلاقية أمر ضروري ويحظى بقبول واسع من منظور النمو الأخلاقي الإدراكي (Gibbs, 2003). بخلاف منظور الحتمية الاجتماعية البراجماتي الذي يعتنقه أصحاب النظرية الاجتماعية التحليلية (Emler, 1987).

تصرفٍ ما صحيحًا أو خاطئاً أخلاقيًا. والأخلاق ملزمة لكل الأشخاص بغض النظر عما إذا كانو يرغبون في قبولها أو قبول نتائجها، وبغض النظر أيضًا عن متطلبات القانون وحتى وإن تعارضت مع العرف العام. وأخيرًا، فإن حدث أن تعارضت بعض الالتزامات الأخلاقية مع بعضها البعض، فلا يجوز على الإطلاق أن يبطلها أي متطلب غير أخلاقي، كما لا يمكن للفرد التهرب من إلزامها المعياري بتغيير ميوله الفردية أو آرائه.

لا تجيب آراء غويريث عن سؤال ما إذا كانت التعليلات الأخلاقية المتغيرة لا تزال مقيدة بالمجال الذي يمكن اعتباره خيارًا أخلاقيًا على الرغم من أنها تعتمد بشكل رئيسي على الظروف والميول، والبنى الاجتماعية التعليلية في وقت محدد وتتشكل من وجهات النظر العالمية وقيم الثقافة التي تُمارس بها داخل خطاب ثقافي تاريخي. فمثلًا إن اتخاذ موقف أخلاقي حداثي يتسم بروح العصر مثل الانحياز إلى فكرة المساواة بين الجنسين، أو اعتبار حقوق الحيوان يمكن أن يعد خطوة تقدمية نحو الوصول إلى حكم أخلاقي أفضل. وعلى الرغم من ذلك، تتوقف وجهة النظر هذه على اعتراف مسبق وقاطع بالآراء الحديثة عن المساواه وحقوق الحيوان والثقة بأن مثل هذا النهج لن يصبح عرضة للتغير في المستقبل، وبالتالي فإن وجهات النظر الأخلاقية المرتبطة بهه تصبح ضعيفة

ورجعية، تمامًا مثلما فُهمت التصورات النقدية لأخلاقية كانط الشكلانية حديثًا. بالإضافة إلى ذلك، فإن تأكيد جويرث على المقاومة الأخلاقية للتغير وعلاقة الأخلاق غير المشروطة بثبات الآراء لا تتوافق مع مفهوم «النمو الأخلاقي» فتغيير المرء لأرائه وميوله الأخلاقية بناءً على نضجه المعرفي والإدراكي ووفقًا لتراكم تجاربه الشخصية، يعد أمرًا ضروريًا للبحث الأخلاقي، بل إنه يشكل جوهر التطور والنمو الأخلاقي. وتتضمن عملية التطور الأخلاقي تغييرًا ثابتًا في كل من التصورات ووجهات النظر في إطار السعي المتواصل للتوصل إلى تبرير أفضل للسلوك السوي.

وبالعودة الى آراء توريل فهو يفترض أن الأطفال لديهم القدرة إدراكيًا وفي سن مبكرة على التمييز بين القيم الأخلاقية والالتزامات العرفية والمقابلة بينهما. لكن البحث الذي أجراه عالم الأنثروبولوجيا شويدر (Shweder, 1987) في معبد هندوسي متشدد يشير إلى اعتبار الممارسات الاجتماعية تشكيلات عرفية تستمد قوتها من إجماع مرتبط بثقافة محددة، لا يعتبر نموذجًا مفاهيميًا عالميًا ، وبعبارة أخرى، ليست كل الثقافات - في رؤيتها للعالم - تعتقد أن الممارسات الاجتماعية هي تقاليد. ويقول شويدر إن فكرة العقد الاجتماعي في الثقافة الغربية هي التي تسمح باعتبار الممارسات الاجتماعية قائمة على الموافقة بالإجماع، ومنفصلة عن المفهوم

المطلق للأخلاق. حيث تعتبر الترتيبات والأعراف الاجتماعية في الغرب تشكيلات ثانوية لكنها مستمدة من سلطة طبيعية أكثر جوهرية؛ وهي إرادة الأفراد التي يعبرون عنها طوعًا بالموافقة أو العقد الاجتماعي.

إلا أن بحث فيجوتسكي عن علاقة اللغة بالإدراك أدى إلى ظهور تفسير آخر لعملية النمو الأخلاقي يختلف عن التفسير الذي تطرحه نظريات علم نفس النمو الأخرى.

منظور فيجوتسكي عن اللغة والثقافة والنمو الأخلاقي

نظرًا لتأثر الباحثين الاجتماعيين الكبير بأعمال فيجوتسكي، فقد ركزوا على الوساطات السيميائية semiotic mediations ونتائجها المؤثرة على الأسئلة المتعلقة بالنمو الأخلاقي وأصوله واختلافه باختلاف النوع والعرق والطبقة الاجتماعية والثقافة.

وبينما تتفق نظريات بياجيه وفيجوتسكي في الخطوط العريضة الأساسية لهما التي تقوم على منهج نمو إدراكي بنيوي، فإن الاختلافات الواضحة، كما يرى تابان (Tappan, 1997) تنشأ عن تركيز كل نهج على مشكلات بعينها، مثل اتجاه تسلسل النمو والآليات المؤدية للتغيير.

وفي المرحلة المبكرة من نومهم الإدراكي - التي أطلق عليها بياجيه مرحلة التمركز حول الذات - اعتبر بياجيه أن

حديث الأطفال مع أنفسهم تعبير عن غياب التواصل الاجتماعي الوافي، وقال إن الحديث المتمركز حول الذات لا يؤدي أي وظيفة إيجابية في نمو الطفل. ومع تواصل النمو الإدراكي يتراجع الحديث المتمركز حول الذات مع زيادة التواصل الاجتماعي للطفل (Tappan, 1997). وفي المقابل، يرى فيجوتسكي أن الحديث المتمركز حول الذات لا يختفي بل يتحول إلى «حديث النفس الداخلي inner speech».

ويتضمن اتجاه بياجيه بشأن عملية النمو الإدراكي عند الطفل الانتقال من الفكر التوحدي غير اللفظي nonverbal autistic thought، مرورًا بالحديث المتمركز حول الذات egocentric thought and speech، ووصولًا إلى الخطاب الاجتماعي والتفكير المنطقي socialized speech and logical thinking. بينما يتضمن الافتراض الذي قدمه فيجوتسكي حركة عكسية في النمو الإدراكي من الحديث الاجتماعي إلى الحديث المتمركز حول الذات، وأخيرًا حديث النفس الداخلي. وفي حديث النفس الداخلي يستبطن الطفل اللغة التي تُعبّر عن مفاهيم أخلاقية، كما يستبطن التفاعل الاجتماعي «الاتجاه الحقيقي لنمو الفكر ليس من الفكر الفردي إلى الاجتماعي، بل من الفكر الاجتماعي إلى الفردي» (Vygotski, 1934 مقتبس في: Tappan, 1997).

حديث النفس الداخلي عند فيجوتسكي له خصائص معينه

في بناء الجمل بالمقارنة بالأحاديث التي تجرى بشكل ظاهري أو معلن، فنجد أن حديث النفس الداخلي غير مترابط وغير مكتمل ومختزل للحد الأدنى ويتسم بأن معنى الكلمة العام يحظى بأولوية على معناها الدقيق المحدود. كما أنه يميل إلى التركيب، أي إنه بجمع عدة كلمات أو عبارات في كلمة جديدة تعبّر عن فكرة أكثر تعقيدًا وتفيد بمعنى كل العناصر المنفصلة المتضمنة في هذه الفكرة. كما يشمل حديث النفس الداخلي على ما يطلق عليه تدفق المعاني، حيث تتدفق معاني الكلمات المختلفة ويؤثر بعضها على بعض، بل إن كلمة واحدة قد تصبح مثقلة ومشبعة بالمعاني على نحو يصعب معه التعبير عنها بالكلام دون استخدام مجموعة من المفردات. كما يمكن أن ترمز كلمة واحدة إلى عدد من الأفكار والمشاعر بحيث يمكنها أن تحل محل، أو تُعبّر عن خطاب ثقافي عميق (Tappan, 1997).

ويرى فيجوتسكي أنه منذ لحظة ظهور الفكر اللفظي عند الطفل، يصبح الحديث الداخلي هو البناء الأساسي للتفكير. ومع ذلك، فإن الأفكار اللفظية ليست فطرية، ولكن تحددها سمات «الوسائل الوسيطة mediational means» للتاريخ والثقافة والتنشئة الاجتماعية.

ويبحث ويرتش (Wertsch, 1998) في مفهوم الوسائل الوسيطة، وعبّر عنه بوضوح وعن علاقته «بالفعل الوسيط

mediated action في «الوظيفة الأخلاقية»[٤]. ذهب إلى وجود خصائص محددة للوسائل الوسيطة، فهذه الوسائل مادية دائمًا وتُعرض في وسائل الإعلام والكتب والتلفزيون والأفلام لتُعبّر عن ثقافة ما . وصحيح أنه لا يمكن لمسها، ولكن يمكن التلاعب بها واستخدامها وتحويلها إلى أداة بعدة طرق، لذلك فهي ترتبط دائمًا بالقوة والسلطة الثقافية؛ فلغة العدالة وثقافة حقوق الإنسان، مثلًا، لها تأثير سلطوي في الخطاب الثقافي العام، وفي الأحاديث العامة في ثقافات أوروبا والولايات المتحدة. بل وتعد شكلًا من أشكال التواصل الأخلاقي التي استخدمت في الثقافة الغربية لعدة عقود تاريخية بشكل لا يمكن تجاهله لأنها من الوسائل الوسيطة التي «شكلت لغة عامية للتواصل الدارج» (Oakeshot, 1975 مقتبس في: Tappan, 1997). فلا بد من وضعها في سياق اجتماعي وثقافي معين له تاريخ محدد. بل إن الباحثين في النظريات الأخلاقية أنفسهم، والأطفال والبالغين الذين أجروا مقابلات معهم واختبروهم منذ عدة عقود حتى يومنا هذا، عاشوا في سياق هذه الوسائل الوسيطة، وأصبحوا مشبعين بها. هذا يدعو الى الاعتقاد بأن الوسائل الوسيطة تحد من أشكال الأفعال

(٤) مصطلح «الوظيفة الأخلاقية» استخدمه فيجوتسكي لوصف النمو الأخلاقي. وفقًا لفيجوتسكي، فإن الأفعال الوسيطة ذات الوظيفة الأخلاقية هي «الأفعال غير الناتجة عن دوافع بيولوجية أو غريزية» (Tappan, 1997).

الأخلاقية التي يمكن للفرد اتخاذها وتقبلها. فعلى سبيل المثال، يمكن أن تحجب لغة العدالة والحقوق بعض الأبعاد الثقافية البديلة أو المختلفة المفسرة للوظائف الأخلاقية (Wertsch, 1998).

وهكذا، يذهب العديد من النقاد إلى أن أحد أوجه القصور الرئيسية في المنظور الإدراكي الذي يعظم الإرادة الفردية في اتخاذ المواقف الأخلاقية العقلانية مثل نموذج بياجيه بأنه منفصل عن البعد الاجتماعي والوسائل الوسيطة. لذلك فهذا النموذج الإدراكي الفرداني يميل نحو اعتبار «القصور» أو «التأخر» في النمو الأخلاقي مشكلة على المستوى الشخصي، ويبدي اهتمامًا محدودًا باحتمال وجود مؤثرات أخرى على المستوى الاجتماعي مثل استبطان تأثير وسائل الإعلام وأنواع التعليم العام وأنماط التربية والانضباط (Aronfreed, 1968).

هذا ما يميز نموذج فيجوتسكي عن بياجيه، فبالرغم من أن نموذج فيجوتسكي نموذج بنيوي ينتمي إلى النزعة المطلقية، إلا أنه مع ذلك يشدد على التأثير الاجتماعي على الأخلاق، ويفترض أن التأثير البراجماتي للوسائل الوسيطة على ثقافة محددة ربما يكون التأثير الرئيسي على «بنية» الوظائف الأخلاقية. ومع أن الجوانب المشتركة بين منهج فيجوتسكي في الوظائف الأخلاقية الإدراكية والنمو الأخلاقي الإدراكي

لبياجيه قد تبدو محدودة، إلا أن النظريات الأخلاقية الإدراكية بالعموم يمكن تفسيرها بالنظر إلى علاقتها بالوسائل الوسيطة وتأثيرها على الباحثين أنفسهم. ويمكن بهذه الطريقة إعادة البحث في دراسات لورنس كولبيرج، أكثر الباحثين المؤثرين في نظريات النمو الأخلاقي الإدراكي.

مراحل التعليل الأخلاقي عند كولبيرج

انتقد لورنس كولبيرج رؤية النظرية الاجتماعية للأخلاق، وجعل الاعتقاد بأن الأخلاق مرتبطة حتمًا بالثقافة السائدة، اعتقادًا لا عقلانيًا وتقليديًا (Emler, 1987) وبناء على أعمال بياجيه، قدم كولبيرج نظرية للنمو الأخلاقي تنظر إليه على أنه مراحل متعاقبة. وتمثل هذه النظرية تجميعًا لمجموعة من الأفكار المستمدة من الفلسفة وعلم النفس. ومن أهم الباحثين النظريين الذين استمد كولبيرج نظريته منهم: جيمس مارك بالدوين (James Mark Baldwin) وهوبهاوس (Hobhouse) وميد (Mead) وديوي (Dewey) وتوفتس (Tufts) وبياجيه (Piaget) (Edwards, 1975). فمن أعمال بالدوين، استمد كولبيرج مفهوم التسلسل المرحلي وفكرة أن النمو يحدث عبر سلسلة من التغيرات البسيطة المتواصلة التي تميل إلى تكوين حالة من الثبات الداخلي. أما هوبهاوس فأعطى النظرية المبدأ النشوئي الداروويني الذي يربط التطور

الاجتماعي بالتقدم الأخلاقي، بينما قدم ميد فكرة أن النمو الأخلاقي ينتج من تزايد القدرة على تبني منظور الآخرين أو «تقمص الأدوار». أما ديوي وتوفتس فقد اقترحا نظامًا ثلاثيًا من المستويات الأخلاقية؛ هي «قبل العرفي والعرفي والتأملي»، وهي مستويات تناظر مباشرةً مستويات كولبيرج. وأخيرًا، واستنادًا إلى أعمال بياجيه، تم استخدام طريقة المقابلة الإكلينيكية مع الأطفال والبالغين. وتمثل المعضلات الأخلاقية الافتراضية محور طريقة كولبيرج في البحث التجريبي، تطويرًا لطريقة الاستجواب التي كان يستخدمها بياجيه مع الأطفال الصغار. بالإضافة الى أن دراسات بياجيه اقتصرت على صبيان وفتيات تتراوح أعمارهم بين ٦و ١٣ عامًا، بينما وسّع كولبيرج نطاق المرحلة العمرية لتشمل صبيانًا يبلغون ١٦ عامًا وبالغين. وفي أشهر معضلة استخدمها Dilemma Heinz، كان على زوج يدعى هاينز أن يقرر ما إذا كان سيسرق دواءً غاليًا جدًا لينقذ حياة زوجته التي تحتضر أم لا. وقام كولبيرج بقراءة هذه المعضلات لعيّنة مكونة من ٨٤ ولدًا، وسألهم عما ينبغي أن تفعل الشخصيات في رأيهم، ثم طرح العديد من الأسئلة لتحديد الأساس الذي بناءً عليه اتخذوا قراراتهم. وكان هدف كولبيرج التعرف إلى بنية التعليل الأخلاقي التي استمد الصبيان منها أحكامهم (Krebs [et al.], 2005).

وبعد ذلك، وضع كولبيرج نظرية تقوم على نظام من ست

مراحل للحكم على التعليل الأخلاقي، وهي المراحل التي تنقسم بعد ذلك إلى ثلاثة مستويات. وأول مستوى هو مستوى ما قبل التقاليد preconventional stage الذي يتضمن المرحلتين الأولى والثانية، ومن المتوقع أن يندرج معظم الأطفال وبعض البالغين في أي مجتمع تحت هذا المستوى. وعلى النقيض، يتضمن المستويان العرفي conventional stage المراحل الأربع الباقية - من ثلاث إلى ست - والتي من المحتمل أن يتصف بها البالغون أكثر من الأطفال. ويوضح الملحق في هذا الكتاب ملخصًا لتعريفات كولبيرج لمراحل التعليل الأخلاقي.

وتوضح النتائج التي توصل إليها كولبيرج، وأكدها العديد من الباحثين الآخرين، أن المرحلة الأولى من مستوى ما قبل التقاليد تسود في الفئة العمرية التي تتراوح بين ٩ و١٠ أعوام، ويحدث الانتقال إلى المرحلة الثالثة بعد ذلك (Bee and Boyd, 2004). وبناءً عليه، من المتوقع حدوث التطور الهرمي من المرحلة الثانية إلى المرحلة الثالثة في ما بين السنة التاسعة والحادية عشرة. وبالرغم من عدم وجود تقديرات إحصائية لمعدل تكرار المراحل العلوية الأربع في أي مجتمع من البالغين، ولا حتى في الولايات المتحدة، فمن المحتمل أن تكون المرحلة الثالثة هي الأكثر انتشارًا، تليها المرحلة الرابعة، بينما يندر جدًا وصول الأفراد إلى المرحلتين الخامسة والسادسة

باستثناء جماعات النخبة التي تتمتع بقدرٍ عالٍ من التعليم (Edwards, 1975).

وفي عام ١٩٨٧، تابع كولبيرج وزملاؤه عيّنة مكوّنة من ٥٨ ولدًا كان قد أجرى معهم مقابلات في الأساس في أطروحة الدكتوراه الخاصة به عام ١٩٥٨، وكان يعيد مقابلتهم كل عدة سنوات لمدة تزيد عن عقدين من الزمن: (Colby and Kohlberg, 1987 in: Krebs [et al.], 2005) وخلال هذه الفترة، راجع كولبيرج معضلاته الأخلاقية وأسئلة المتابعة ومعايير منح الدرجات عدة مرات. وفي عام ١٩٨٧ نشر دراسته الشهيرة التي تشرح نموذجه القياسي لتقييم التعليل الأخلاقي (Standard Moral Judgment Interview)، التي يمكن استخدامها من خلال استمارة استبيان، ونشر معها دليلًا لرصد الدرجات في ٩٠٠ صفحة. وتهدف التوجيهات المتعلقة بإجراء المقابلات ورصد الدرجات إلى تحديد أعلى مرحلة للتعليل الأخلاقي للمشاركين. ولتصنيف الأحكام الأخلاقية التي يصدرها المشاركون في البحث استجابةً لمعضلات كولبيرج، يطابق مسجلو الدرجات «التعليلات التي تصدر أثناء المقابلة الشخصية» مع «التعليلات المعيارية» في دليل رصد الدرجات.

وقد نجحت دراسة كولبيرج الطولية في التوصل إلى نتيجة رئيسية، وهي أن نموذج الإدراك البنوي الأخلاقي ينمو عند

الأطفال بشكل هرمي ثابت متسلسل، وذلك على النقيض من نتيجة بياجيه التي تنص على أن الأطفال كثيرًا ما يفكرون في المشكلات الأخلاقية المختلفة بمناطق إدراك متقاطعة ومتداخلة وليست حتمية التسلسل، بمعنى أن تغير التعليل الأخلاقي لدى الطفل يعني التحول من مرحلة أقل إلى مرحلة أعلى أكثر تعقيدًا دون تجاوز أو تجنب أي مراحل وسطى، ويعرّف كولبيرج المرحلة بأنها شبكة من المبادئ التنظيمية الأساسية الخاصة لإجراء التفكير الأخلاقي، تقدم بنيتها إطارًا لعمل كافة جوانب التعليل الأخلاقي للفرد (Colby [et al.], 1983). وكلما كانت المرحلة أعلى، أصبحت أكثر منطقية وتطورًا عن المرحلة السابقة لها. وتظهر الاختلافات الفردية في النمو الأخلاقي في «معدل» تطور الأطفال، بالإضافة إلى المرحلة التي يتوقف عندها النمو؛ فالأطفال لا يتقدمون بسرعة متساوية، كما أنهم لا يصلون جميعًا إلى ذات المرحلة النهائية من النمو الأخلاقي (Kohlberg, 1994).

وبنى كولبيرج نموذجه للنمو الأخلاقي من خلال طرح معضلات أخلاقية محددة للأفراد المشاركين. وفي رؤية نقدية للنموذج، بحث سناري (Snarey, 1985) ما إذا كانت معضلات كولبيرج والأسئلة المصاحبة لها تمثل عينة لنموذج عالمي للمعضلات الأخلاقية. سأل سناري: هل تعكس هذه المعضلات والأسئلة المشكلات الأخلاقية العالمية التي يميل

الناس عمومًا إلى وضعها لأنفسهم؟ على سبيل المثال، هل إذا اخترنا من مجموعة المعضلات التسع التي وضعها كولبيرج أكثر ثلاث معضلات ملائمة من الناحية الثقافية، وترجمناها بعناية للثقافة التي نريد دراستها، فهل ستظل هذه المشكلات ضمنيًا ذات صلة بهذه الثقافة بالتحديد؟

وتثير هذه المسألة الكثير من الجدل، فمن ناحية، بدلًا من وضع المعضلات وفقًا للافتراض بأنها تسري على جميع الثقافات، يجب أن تنبع المشكلات بتلقائية أكثر من نموذج الثقافة قيد الدراسة، وذلك لضمان كونها مشكلات بارزة فعلًا في ذلك المجتمع بالتحديد. ومن ناحية أخرى، فإن درجة التعليل الأخلاقي للفرد المشارك في البحث لا تعتمد على الحل للمعضلة المختارة، بل تستند بدلًا من ذلك إلى الأسباب المعطاة لتفضيل أحد الخيارات فمثلًا الدرجة التي يمنحها كولبيرج في معضلة هاينز لتعليل سرقة الدواء حفاظًا على قيمة الحياة هي أعلى وأكثر تعقيدًا من الدرجة التي يمنحها لمن يعلل بعدم سرقة الدواء حفاظًا على القانون. لكن احترام تلقائية نموذج الثقافة سيسمح للمشاركين في مجتمع يشيع فيه أكثر التشديد على مشكلة القانون اختيار تلك المشكلة دون فرض عقوبة على درجتهم في المرحلة وأولئك الذين ينتمون لمجتمع يشدد على مشكلة الحياة سيحظون بنفس التحرر من العقوبة، ولكن نظرًا للطبيعة الاعتباطية لبنية المشكلات التلقائية، فقد

يؤثر ذلك بسهولة على «شكل» الحكم الأخلاقي الذي وضعه كولبيرج ويفسده عندما لا يشبه «الأحكام المعيارية» الموجهة في كتيب رصد الدرجات.

وبالإضافة الى ذلك، فإنه من الممكن دائمًا إساءة تصور الردود الخطية للمشاركين حول المعضلات الأخلاقية بسهولة. فيقترح توريل (في: Shweder, [et al.], 1987) أن ما يعرفه الأطفال لا يجب بالضرورة أن يكون واضحًا خلال مقابلات كولبيرج. ومن الممكن تطبيق هذا الاقتراح في تعليلات الأطفال في معضلة هاينز، فحين يذكر أحد الأطفال على سبيل المثال أن السرقة خطأ لأن السرقة تُدْخِلك السجن؛ فهذا الرد من الممكن أن يُعدّ إشارة، إلى مرحلة ما قبل التقاليد preconventional stage. ومع ذلك، فإذا سُئل الطفل مباشرة «ماذا إذا لم يتم القبض عليك، فهل ستنجو منها» فإن إجابة الطفل كان من الممكن أن تبقى أن السرقة لا تزال خطأ. وبعبارة أخرى، عندما يقول الأطفال «من الخطأ أن تسرق لأنك سوف تتلقى عقابًا على ذلك» فإن ذلك يعني «أن الأمور السيئة تتلقى عليها عقابًا، والسرقة من الأمور المعاقب عليها لأنها خطأ»، ولا يعني أن العقاب هو ما يجعل أحد الأفعال يبدو خطأ. فما أراد الأطفال التعبير عنه ليس بالضرورة أن يكون هو ذاته التفسير الحرفي لمحاولاتهم الضعيفة للتعبير بالكلمات عن المبادئ المجردة المتضمنة في أحكامهم؛ إذ إنه

من الضروري طرح مزيد من الأسئلة المباشرة للوصول إلى إدراك واضح لتعليلات الأطفال.

ومن الواضح أن المعضلات والأسئلة المضمنة في مقابلات كولبيرج الإكلينيكية لم يتم اختيارها عشوائيًا، ولكنها تعكس فهمًا قبليًا لفلسفة الأخلاق. إلا أن هناك عدة مشكلات ينبغي الانتباه لها في ما يتعلق بالمعضلات المختارة:

الفرق بين «الشكل» و«السياق»

حافظ برنامج كولبيرج على بذل جهود متواصلة لتصميم نظام لتحليل مدى نمو التعليل الأخلاقي بعيدًا عن أي تأثر ينشأ عن المحتوى أو السياق (Emler, 1987). وثنائية «الشكل/السياق» ليست مهمة في حد ذاتها، ومع ذلك، فإن السياق يشير إلى حادث معين، ويصف ما يؤمن به شخص ما، بينما يشير «الشكل» إلى التنسيق العام وإطار العمل، وتوضح لنا بنية الشكل ما يظنه الشخص بشأن محتوى اعتقاده. ولهذا، يرى باندورا (Bandura, 1994) وماكدونالد (McDonald)، أن بنية المعضلات التي فبركها نموذج كولبيرج تشدد على أهمية التقلب الذي يمر به الفرد «بمرور الوقت»، وتقلل إلى الحد الأدنى من أهمية الاختلافات بين الأفراد في السلوك بسبب الجنس أو الفروق الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والعرقية والثقافية. ولا يعتبر محتوى معضلات كولبيرج أكثر من مجرد

حالة مفبركة ينشأ عنها صراع إدراكي، وهو صراع ربما يُظهر التناقض الداخلي في «بنية عقلية قائمة» وليس لتطور معرفي أصيل (Emler, 1987).

ومن ثم، فإن النموذج ينجح فقط طالما كان البحث مقيدًا بالإجراءات المقدمة من قبل كولبيرج. وفي الواقع، هذا التقيد يزيد مما يمكن أن يُستثنى لكونه ينتمي لمجالات تفكير أخرى، أو لفئة من البيانات غير القابلة للتحليل. وفي حالة وجود أنواع من التمثيل أو من سياق التعليل الأخلاقي لا تتوافق مع أي من الفئات الواردة في نظام الترميز في الكتيب المعياري لرصد الدرجات، كما يزعم (Emler, 1987)، قد لا يتم التعرف إليها وسيكون الأمر بمثابة محاولة استخدام الكيلو جرام لاكتشاف الاختلافات في اللون أو الكثافة.

وقد ذكر (Snarey, 1985) أسماء بعض المؤلفين الذين بدا أنهم درسوا دراسةً منهجية التعليلات الأخلاقية غير القابلة لرصد درجاتها. وقد أيد البحث الذي أجراه ريتشارد شويدر عام ١٩٨٧ في الهند وجهة النظر هذه. ونظرًا لأن إجراء كولبيرج ذو نهاية مفتوحة، فإن المشاركين الهنود في البحث كانو يجيبون بأسلوب سردي أحيانًا، وذلك عن طريق سرد حكاية رمزية أخلاقية أو قصة. وقد وجد شويدر أن هذا النوع من الاستجابات أكثر شيوعًا في الهند لأن الأسلوب القصصي، كما ذكر، هو أحد أساليب الخطاب الأخلاقي الرئيسية في

المجتمع الهندوسي التقليدي. وعندما أجاب المشاركون على سؤال استقصائي على طريقة كولبيرج بعبارة «دعني أخبرك بقصة»، واستمروا في سرد رواية أخلاقية من المفترض أن يستخرج المستمع منها درسًا، فقد أشار شويدر إلى أن راصدي الدرجات التابعين لمنهج كولبيرج المدربين على أعلى مستوى لم يتمكنوا من وضع درجة لمادة المقابلة. وقد يرجع هذا جزئيًا إلى أن راوي القصة تحول من دور المستجيب الذي يوضح استدلالًا شخصيًا، إلى دور المعلم الذي يحاول تحفيز التعليل لدى الشخص الذي يجري المقابلة (Snarey, 1985). ومع ذلك، قد يرجع السبب جزئيًا أيضًا إلى حدوث تداخل محتمل بين المبادئ الأخلاقية التي تعالجها مادتهم السردية والمبادئ الأخلاقية غير الواردة في نظام رصد الدرجات الذي وضعه كولبيرج. وكما اعترف كولبيرج بنفسه لشويدر، «لا شك أن هذه المادة أقل ملاءمة بكثير لدليل رصد الدرجات الذي نستخدمه من مقابلات أخرى من ثقافات مختلفة أجريتها بنفسي» (تواصل شخصي في شباط/فبراير ١٩٨٤، منشورة في: Snarey, 1985).

توصلت الدراسات التي أجرتها جيوتسنا فاسوديف (Jyotsna Vasudev) في الفترة بين عامي ١٩٨١ و١٩٨٣ في: (Snarey, 1985) إلى أن جميع أساليب التعليل الأخلاقي التي وضعها كولبيرج كانت موجودة في الهند، ولكن ليس كل

أساليب التعليل الأخلاقي الهندية متوافرة في نظام كولبيرج. وكما أوضح أحد المشاركين في البحث لفاسوديف، «في الغرب، غالبًا ما تتضمن المشكلة الأخلاقية مخلوقًا بشريًا واعيًا آخر»، ولكن في بعض التقاليد في الهند، من المنطقي أن «أي فعل يتضمن أي شكل من أشكال الحياة، أي كائن حي حتى وإن كان لا يستطيع التفاعل مع فعلك كما كان سيفعل أي إنسان، لا بد من التعامل معها على أنها حياة ذات قيمة». ولا تقتصر المواقف الأخلاقية على العلاقات بين البشر وحدهم، ولكنها تمتد أيضًا لتشمل أشكالًا أخرى من الحياة» (Snarey, 1985). وقد استعانت فاسوديف في: (Snarey, 1985) بالسؤال المستخدم في معضلة هاينز لتوضح مدى اختلاف مفهوم المجال الأخلاقي عند الهنود.

وكان السؤال:

ماذا لو كان هاينز يسرق لينقذ حياة حيوانه الأليف (بدلًا من حياة زوجته)؟

الإجابة لأحد المشاركين الهنود:

«بالطبع هناك بعض الاختلاف، فحياة الإنسان أكثر تطورًا، ومن ثم، أهميتها أكبر وأعظم في نظام الطبيعة، ولكن هذا ليس معناه أن حياة الحيوان ليس لها أهمية على الإطلاق. ...ولا يمكن إنكار الوحدة الأساسية بين الحياة وأهميتها... إن

حياة البشر وغير البشر، مقدسة ولا يجوز المساس بها وهي إحدى مظاهر الحقيقة العليا... نحن في الهند نباتيون؛ ومبدأ النظرية النباتية يقوم على مبدأ عدم هدم الحياة. وإذا كان ولا بد، فليكن ذلك في أشكال الحياة الدنيا، مثل النبات، للحفاظ على أشكال الحياة العليا. ويختار المرء بين العديد من أشكال الحياة، ولكن ينبغي أن يكون المبدأ الروحي أو الإرشادي عمومًا هو أن كل أشكال الحياة ذات قيمة... ويجب أن يقدّر الإنسان بصفته كائنًا مدركًا ويدافع، ليس عن حياته فقط وحياة البشر الآخرين، ولكن لا بد أن يكون مسؤولًا عن أشكال الحياة الأخرى. ولا ينبغي استغلال القوة أو الجسد أو العقل وتحويلها إلى سبب للتدمير. فالوعي الروحي هدفه التنوير، ويجب أن يدفع المرء إلى الاعتراف بوحدة الحياة بدلًا من اختيار ضحايا ضعفاء» (Vasudev, 1983 في: Snarey, 1985).

وقد استخلصت فاسوديف من هذه المقابلة أن التعليل الأخلاقي في الهند، بالإضافة إلى تقديم أمثلة لجميع أساليب التعليل في نظام كولبيرج، يعكس أيضًا قيمًا أخلاقية أخرى لا يمكن رصدها وتصنيفها حتى في المستوى ما بعد العرفي على مقياس كولبيرج، أو مستوى المرحلة الخامسة وهو مستوى متقدم جدًا. واستنادًا إلى خلفيتها الهندية، فقد استنتجت أيضًا أن هذه المبادئ انبثقت من خصائص التقاليد الفلسفية والروحية والدينية الهندية.

تؤكد هذه النتيجة على أن معضلات كولبيرج تتبنى تعريفًا خاصًا نسبيًا للفاعلين الأخلاقيين. إذ لا يشمل تعريفه، كما يؤكد شويدر، الأجنة أو الأبقار أو السمك أو الحشرات أو النباتات أو كائنات حية أخرى من غير البشر. ولا يضم تعريفه الفلسفات الأخلاقية الأخرى التي ترى أنه حتى الحيوانات لها أرواح، وأنه ينبغي إدراج الالتزامات الأخلاقية تجاه الحيوانات ضمن مجالات الأخلاق (Shweder [et al.], 1987). ويمكن أن تؤدي مجالات الأخلاق من هذه النوعية إلى حدوث انخفاض في التعليل الأخلاقي على مقياس كولبيرج؛ انخفاض يتعلق بافتراضاتها الفلسفية الكانطية.

تراث كانط الفكري ونظريات النمو الأخلاقي

يرى كانط أن الأفعال الأخلاقية هي فقط تلك الأفعال التي تؤدّى من منطلق الواجب. وهي إلزامية بغض النظر عن الظروف أو عواقبها على الفاعل وعلى الآخرين، وذلك لأنها إلزامية بالسليقة. وفي المقابل، فإن الأفعال التي تؤدّى سعيًا وراء تحقيق هدف شخصي، والأفعال التي تؤدّى من منطلق الرغبة الشخصية أو الميل، ليس لها علاقة بالأخلاق أو بقيمة أخلاقية. ولا يمكن للمرء فيها التأكد من أن تصرفه نابع من الواجب، وبالتالي أنه أخلاقي فعلًا، إلا عندما يكون تصرفه معاكسًا لميوله (Campbell and Christopher, 1996).

ميّز كانط أيضًا بين القواعد الأخلاقية القطعية والضروريات الافتراضية Categorical moral rules verses hypothetical imperatives. وتصوب الضروريات الافتراضية اهتمامها بالفعل كوسيلة لتحقيق هدف ما: «إذا كنت تريد تحقيق «س»، فعليك القيام بـ «ص»». إلا أنه من وجهة نظر كانط، لا يمكن أن تكون الضروريات الافتراضية أفعالًا أخلاقية؛ حيث إنها ستجعل السلوك الأخلاقي متوقفًا على الميول والأهداف والرغبات الشخصية، وعلى الأشياء الملموسة، وخصوصة إذا أرتبطت بفلسفة السعادة، أو «مبدأ السعادة» eudemonism, or the principle of happiness، وذلك لأن هذه الفلسفة لا تفرق بشكل قاطع بين دوافع الفضيلة ودوافع الرذيلة من وجهة نظر كانط (Campbell and Christopher, 1996).

ووفقًا لكانط تستطيع القواعد الأخلاقية القطعية فقط، التي لا تتوقف على السياق أو نتائج الفعل، أن تفضي لأداء الواجب، وبالتالي يمكن اعتبارها أخلاقاً. وتأخذ القواعد الأخلاقية القطعية صورة: «يجب أن تفعل «س»». لكن الاختبار الشكلي الحاسم الذي يحدد ما إذا كان الفعل يعتبر قاعدة أخلاقية قطعية هو قابليته للتعميم.

وعلاوة على ذلك، فإن كانط اهتم بأن يميز بين استقلال الإرادة وتبعيتها، حيث وصف أي نظام أخلاقي يجعل القواعد

الأخلاقية متوقفة على أي عامل غير إرادة الفرد بأنه نظام تبعي. وتتضمن الأخلاقيات التبعية تلك الأخلاقيات المستندة إلى سلطة خارجية، أو إلى إرضاء الله، أو طاعة الدولة، أو إسعاد الآخرين، أو عدم الإساءة إلى الآخرين. ولكن، إذا نظرنا إلى الأخلاقيات التبعية نظرة أوسع، فإنها تتضمن أيضًا كل قيم أخلاقية توصي بتصرفات معينة لتحقيق أهداف من أي نوع. ويرى كانط أنه عندما يسعى فرد وراء تحقيق هدف ما أياً كان، فإن الأسباب الجبليّة هي التي تحدد إرادته، وبالتالي فإنها ليست مستقلة حقًا، فالقيم الأخلاقية تُوصف بأنها مستقلة عندما تعتمد على إرادة الفرد في وضع قواعد مطلقة نابعة من ذاته، دون النظر إلى أي سبب جبلّي على الإطلاق (Campbell and Christopher, 1996).

ونشأ من وصف كانط للأخلاق بأنها واجبة تياران رئيسيان هما: الفكر الشكلاني والإيثار formalism and altruism. وتؤكد الشكلانية على آراء كانط حول الطبيعة الشكلانية للقواعد الأخلاقية، بدلًا من محتوى المعتقد الأخلاقي. أما فكر الإيثار فيستند إلى آراء كانط الأخلاقية الموضوعية أكثر مما يستند إلى نظريته الشكلانية. وكما يشير كامبيل وكريستوفر (Campbell and Christopher, 1996)، فإن كانط اعتقد أن السعي وراء تحقيق السعادة الذاتية ليس هدفًا ملائمًا من الناحية الأخلاقية، لكن ومن وجهة نظر الإيثار، فإن الأفعال الأخلاقية

هي التي تنطوي على تضحية بالذات لصالح الآخرين. ومع ذلك فإن وجهة نظر كانط تؤكد على أنه إذا كان أساس الأخلاق الإيثارية دعم غايات الآخرين أو جعلهم سعداء، فإن هذا يجعل القواعد الأخلاقية أيضًا متوقفة على أهداف شخص ما.

وظهرت مبادئ كانط بوضوح حين استعرض كولبيرج وآخرين في عام ١٩٨٣ (في: Campbell and Christopher, 1996) النظريات المعرفية والافتراضات التي وضعها كولبيرج لمبحث ما وراء الأخلاق التي تشكل برنامج بحثه. وقد أكد على أنها قائمة مهمة وجوهرية من الافتراضات عن طبيعة الأخلاق التي لا بد من القبول بها حتى يمكن الاستفادة من نموذجه في التعليل الأخلاقي. وهذه الافتراضات تشمل الشكلانية والشمولية ومبادئ الأخلاق القطعية وافتراض سيادة مبدأ العدالة المنحدر من توجهات سياسية.

وثّق إيملر وستيس العلاقة الملحوظة بين النزعات السياسية الحديثة ونموذج التعليل الأخلاقي الهرمي المتسلسل عند كولبيرج، وأشارا إلى أنه في بنية كولبيرج يُفترض أن الأفراد الذين وصلوا إلى المستوى العرفي - أو المرحلة الرابعة من التعليل - يزيد احتمال قبولهم للمواقف المحافظة سياسيًا طالما كانت هذه المواقف تؤيد النظام الاجتماعي القائم والترتيبات الحالية، وكنتيجة لذلك، سيميلون إلى تأييد اليمين السياسي

(Emler and Stace, 1999). وبمجرد نجاح الفرد في تمييز القوانين الأخلاقية بقوة ووضوح عن العرف الاجتماعي، وقدرته على تبني آراء يسبق فيها النمط المجتمعي السائد، بدلًا من التسليم بنظام اجتماعي معين، فإنه يحظى بأولى مراحل ما بعد العرف في تسلسل كولبيرج - أو المرحلة الخامسة من التعليل - حيث تتميز بطابعها المطابق «للعقد الاجتماعي القانوني». وفي هذا التوجه، ينجذب الفرد انجذابًا نفعيًا صريحًا للقواعد الأخلاقية باعتبارها معايير نسبية مقبولة اجتماعيًا لأنها ضرورية للتوظيف النافع أو المفيد للمجتمع ويمكن مراجعتها من خلال الاتفاق العام؛ أما الأخلاق فإنها تُحال إلى الرأي الشخصي وتُعتبر ذاتية تمامًا. يدعي إيملر أنه يمكن الربط بسهولة بين أفكار كولبيرج والسمات المميزة لدستور الولايات المتحدة من حيث إنها الأساس المعياري للنظام القانوني الأمريكي (Campbell and Christopher, 1996). حيث يظهر جليًا على الأفراد الذين يصلون إلى المستوى القائم على المبادئ ما بعد العرفية في المرحلة الخامسة من تسلسل كولبيرج الهرمي أنهم يميلون إلى مواقف الليبرالية اليسارية لأن هذه المواقف تنتقد الترتيبات الاجتماعية الحالية وتفضل حدوث التغييرات الاجتماعية لصالح الحقوق المدنية والعدالة الاجتماعية (Emler and Stace, 1999).

وبعد المرحلة الخامسة، تشبه البنية التعليلية الفلسفة

السياسية ما يمكن أن يفترض كولبيرج أنه التوجه الوحيد الأكثر تحقيقًا للعدل. ويقدم كولبيرج المرحلة السادسة من مراحل التعليل الأخلاقي التي تقوم على الدعوة إلى «مبادئ أخلاقية عامة». وتعتبر مبادئ العدالة والمساواة في الحقوق واحترام كرامة الفرد ملزمة للجميع ومستثناة من المراجعة الذاتية المشتركة، فهي المبادئ التي سيصل إليها أي فاعل عقلاني مثالي يتمتع بمنظور أخلاقي متوازن تمامًا (Emler and Stace, 1999). وعلاوة على ذلك، فإن المبادئ التي تتضمنها المرحلة السادسة لا تستند إلى أي إرث فطري في الكون أو في الطبيعة البشرية، وما يميزها هي خصائصها المجردة والشكلانية: الشمولية المنطقية والعمومية والاتساق. وهذه المعايير معايير كانطية بدليل أن كولبيرج يعد قوانين كانط الأخلاقية Kantian categorical imperative في جوهر مواصفات التعليل الأخلاقي في المرحلة السادسة (Campbell and Christopher, 1996). وقد أثر هذا بشكل سلبي على مدى وسع المجال الأخلاقي الذي تحويه توجهات بحث كولبيرج ففي معضلة هاينز التي استخدمها كولبيرج مثالًا في دراساته، تمركزت بنية التعليل الأخلاقي في المرحلة السادسة حول فكرة الحقوق والعدالة القانونية. وبناءً عليه، فإن المجال الضيق لهذه البنية يمكنه أن يؤدي إلى خيار واحد فقط. ومن الناحية القانونية، فإنه لا بد من أن يؤيد المشارك في البحث سرقة الدواء؛

حيث إن حق الزوجة في الحياة يغلب على التقاليد التي تحمي الملكية. وفي هذه الحالة، يحدد منطق وتوجه البنية الفلسفية للسؤال طبيعة الخيار الأخلاقي.

أدى ذلك الى غياب مفاهيم أخلاقية أخرى عن فكرة كولبيرج، ولا تترك بنيته الهرمية للتعليل الأخلاقي مجالًا، للاستدلال بشأن صراعات أخلاقية أخرى تتميز بها الحياة اليومية للبشر، مثل الاعتماد على التفكير الخاص في مقابل الانسياق وراء الجمهور، أو وضع الأهداف الشخصية في المقدمة بدلًا من اعتزام الاهتمام بالآخرين في الأساس أو الصدق مع النفس بشأن مشكلة صعبة أو مؤلمة في مقابل خداع الذات (Campbell and Christopher, 1996).

فمنهج كولبيرج إذًا، كما يقول كامبيل وكريستوفر، هو نهج شكلاني فلسفي. «يتجنب القيم الخاصة للفرد باعتبارها نسبية وذاتية ويشترط أن تكون المبادئ الأخلاقية عامة وقطعية ومجردة. وينتهي به الأمر ليختزل الأخلاق في العدالة السياسية والقانونية ويحصر نفسه في مجال التعليل الأخلاقي الضيق؛ ما يُطلق عليه استدلال العدالة». (Campbell and Christopher, 1996: 12).

ماذا يحدث مثلًا لو تعارض اثنان من المبادئ الأخلاقية المعروفة مثل الوفاء بالعهد دائمًا (Kant, 1948-1964) في:

سانستين (Sunstein, 2005) وتعظيم المنفعة -1861 ,Mill)
(1957 في سياق زمني واحد؟

ولا بد من أن هذا التعارض قد يؤدي إلى أخطاء أخلاقية. وقد تحدث هذه الأخطاء سواء اختير أحد هذين المبدأين في سياق ما بسرعة وتلقائية ودون تكبد عناء التفكير أو استخدمت في عملية تعليل إدراكي مقصود. فالمبادئ الأخلاقية في حد ذاتها لا تحدد كيف/ متى يجب توظيفها، أو كيف/ متى تسمح بإمكانية حدوث الاستثناءات، أو كيف/ متى يجب استخدامها جنبًا إلى جنب مع مبادئ أخرى، وهلم جرّا. وبعبارة أخرى، فهناك فجوة بين المدى الذي يأخذنا إليه الاعتماد على المبادئ الأخلاقية، وأين يجب أن نكون داخل هذا المدى من أجل التوصل إلى أحكام أخلاقية ملائمة في حياتنا اليومية.

وقيمة مهمة مثل قدسية الحياة أو قيمة الحياة، بالنسبة للإنسان أو للحيوان مثلًا لا تزال تعتمد وتتراكب وربما تتعارض بشكل سياقي مع مفاهيم مهمة أخرى مثل رفاهية الإنسان ، أو العدل، أو المساواة؛ تكون المعضلة هنا، التقييم، ثم اتخاذ القرار بشأن تفضيل إحدى وجهات النظر على الأخرى عند اتخاذ خيارات أخلاقية في سياق معين تكمن المعضلة في «تحليل التداخل بين المجالات المفاهيمية المختلفة للأخلاقيات» (Helwig, 1996) بما في ذلك الدعوات الحديثة لحقوق الحيوانات، والتطورات المحتملة التي تنطبق

على مثل هذه التجارب. لقد أصبحت معاناة الحيوان موضوعًا شرعيًا في وقتنا الحاضر للقضايا الأخلاقية المباشرة. لذلك فإن أي ميول حديثة للتعليلات الأخلاقية التي تتضمن إحساسًا أكبر وأكثر تعقيدًا برفاهية الحيوان وحقوقه ستكون غير ذات صلة بالقوانين الأخلاقية كما عرَّفها كانط قبل عقود في تاريخ الفلسفة الأخلاقية. ففي الحقيقة، إن أحد الافتراضات المركزية في النظام الأخلاقي لدى كانط هو أن البشر، والبشر وحدهم، هم من يستحقون الاحترام. وبالتالي، نظرًا لأنه لا يمكن أن يصبح الشيء هدفًا للعمل الأخلاقي إلا عندما يكون أهلًا للاحترام، وعليه فإن البشر وحدهم هم الذين بإمكانهم أن يصلحوا للأعمال الأخلاقية (Broadie and Pybus, 1974). وهكذا فإن أخلاقية كانط الشكلية قد تفشل في التعامل الملائم مع ظروف تطبيق قواعد العدل في مثل هذه المواقف الحديثة الفعلية.

ومن الصعب الادعاء بوجود نمط خطي أو بنيوي في العلاقة بين الأخلاق والسلوك، لذلك يمكن للمرء الادعاء أن المبادئ الأخلاقية تعتمد على السياق ليس فقط بين الثقافات المختلفة، أو بين الجماعات داخل نفس الثقافة وفي أزمنه مختلفة، إنما يصدر الأفراد أنواعًا مختلفة من الأحكام على مواقف مختلفة؛ وهي عملية تتضمن فهم المعلومات الخاصة بهم حول النواحي الأخلاقية، جنبًا إلى جنب مع احتمالية المواقف القائمة.

إن تفسير الاختلافات السياقية وبناء المواقف الأخلاقية عليها لا يتوافق وافتراضات كانط، وبالتالي مع النظريات الأخلاقية المشتقة من فلسفته الأخلاقية مثل نظريات كولبيرج، وبياجيه وتوريل. (كما عبّر عنها هابرماس (Habermas, 1993) في ص ٢٥ في: (Helwig, 1996)).

«كانت الطريقة التي أنهى بها كانط علاقته بالفكر التقليدي قد تركته عرضة لعبء حساسية السياق، لأنه يفسر الرأي الأخلاقي في سياق - القانون الأخلاقي - ويؤول السؤال: ما الذي ينبغي عليّ القيام به؟ في إطار تبرير الثوابت؛ فيبدو أنه قد أعاد تقييد ممارسة التعليل العملي لتقييم المسارات البديلة للعمل في ضوء القانون الأخلاقي. ويبدو أن التبرير الأخلاقي لم يصل إلى أكثر من تطبيق استنتاجي لمبدأ أساسي مجرد على قضايا معينة، مما ينتج عنه أن يفقد سياق أحد المواقف المطروحة أهميته الخاصة».

«الفردانية» و«الاستقلال» و«الحقوق» بصفتها خطابات ثقافية في توجه كولبيرج

اعتبر سامبسون (Sampson, 1977) منشور في: (Gibbs and Schnell, 1985) اتسام مرحلة ما بعد العرف «بالتباين من فرد لآخر»، ووسمها «بالنضج الأخلاقي» توجهًا نحو «الفردانية الأيديولوجية»، والتي يُعرّفها بأنها «التزام الفرد بتجاهل المعايير

العامة باسم رؤيته الخاصة للحقيقة». ومن وجهة نظر سامبسون، فإن الفردانية الأيديولوجية لها «آثار فوضوية» وتوحي بأن الامتثال دون تمحيص لأي معايير اجتماعية هو علامة على أن التطور في مفاهيم الأخلاق مقيدًا ولا بد من التخلص من هذه المعايير لأنها تحول دون نضج الفرد وسموّه الأخلاقي. ويثير هذا الرأي مشكلة في تعريف مصطلح «المعيار الاجتماعي» أو «الأخلاق المعيارية». كما يوضح كامبيل وكريستوفر (Campbell and Christopher, 1996: 12)؛ التوجه الحقوقي في منظومة كولبيرج يشبه إلى حد كبير نظرية المجال الأخلاقي التي أنشأها توريل، ذلك أن كلاهما قد حصر مجال الأخلاق في الأفعال أو الانتهاكات التي تؤثر على الصحة الجسدية أو النفسية للآخرين. ونظرًا لأن خطاب الحقوق يعني ضمنًا أنه في حالة عدم وجود ضحايا تعرضت حقوقهم ومستحقاتهم للانتهاك، فقد يحدث ارتباك بشأن بعض القضايا مثل الإجهاض والمواد الإباحية وتعاطي المخدرات لأنه ليس فيها انتهاك صريح ومباشر للآخرين. ويعني هذا أنه من وجهة نظر ليبرالية قد يتعذر تصنيف مثل تلك القضايا على أنها قضايا أخلاقية. ومع ذلك، فإن خطاب حقوق الإنسان، الذي يصب في صالح حقوق الأفراد ورعايتهم، سيدافع عن انتهاك مثل هذه المعايير الاجتماعية وحتى إذا لم يعتبر بعض المتطرفين من أنصار فلسفة السعادة eudemonism الليبراليين المعاصرين

المواد الإباحية أمرًا غير أخلاقي، فإنهم سيتفقون جميعًا على أن المواد الإباحية ينبغي أن تظل مشروعة. فالبعض لا يؤيد التجريم القانوني حتى للسلوكيات الواضح فيها إهلاك النفس مثل الاستخدام المفرط للعقارات المؤثرة نفسيًا، ما دام لا ينتهك حقوق الآخرين، أي إنه يمكن اعتبار تعاطي المخدرات فعلاً غير أخلاقي دون أن يعني هذا بالضرورة أنه غير قانوني (Campbell and Christopher, 1996).

وقد يسبب هذا التضارب (هذا الفعل خطأ ولكن يحق لك ارتكابه وفقًا للقانون) في أن يصبح العديد من المعايير، بالرغم من اكتسابها قوة أخلاقية عامة وتاريخية، مثارًا للجدل وغير واضحة من حيث التعريف، ويمكن تغييرها من خلال الاتفاق الاجتماعي، بل إن هذه المعايير أصبحت يُنظر إليها على أنها مسائل شخصية يمكن للأفراد أن يضعوا لها أي قواعد يشاءون دون الحاجة إلى أن تكون هناك أسس راسخة اجتماعيا تستند إليها وجهات النظر الأخلاقية الفردانية تقتضي أن وضع القوانين الأخلاقية يهدف إلى توسيع الخيارات الأخلاقية المتاحة للفرد والاستقلال والمراقبة. بناء على هذا تصبح معاير العرف الاجتماعي ليست سوى وظيفية توصيفية لما هو قائم (Gibbs and Schnell, 1985). هذا التعريف الفرداني للأخلاق في فلسفة كولبيرج الأخلاقية، يراه ووترمان (Waterman, 1988)، أنه يضفي عليها طابعًا نخبويًا وربما

معاديًا للمجتمع لا يمكن تعميمه، فمعظم شعوب العالم ومعظم النظريات اللاهوتية ما تزال ترى في الأعراف الاجتماعية مصدرًا مهما للمعايير الأخلاقية العامة وملهمًا لتصرفات الأفراد الشخصية.

كما يشير شويدر إلى أن الدراسات الأنثروبولوجية تنتقد فكرة شخصنة الأخلاق في نموذج كولبيرج، وتزعم أن هناك طرقًا أخرى يتبعها الناس للتفكير والتحدث عن الأخلاق ومجالها (Shweder, 1990 in: Jonathan [et al.], 1993). وكثيرًا ما تكون الأخلاق في الثقافات الأخرى أوسع نطاقًا من أخلاقيات الاستقلال الفردانية المحدودة في الغرب.

ويُنظر إلى الذات في أخلاقيات المجتمعات الشمولية، على أن لها وظيفة أو دورًا تؤديه في مؤسسة جماعية أكبر حجمًا تقوم على الترابط والاعتماد المتبادل. ويتطلب هذا المفهوم امتثال الفرد وتوافق أفعاله مع دوره والنوع والطائفة والمكانة الاجتماعية الموروثة والسن وغيرها. وقد طرح دوركين في عام ١٩٧٧ اختلافات جوهرية بين القوانين الأخلاقية في المنظومات الاجتماعية بناء على استنادها إلى مفاهيم الحقوق أو الأهداف أو الواجبات، وأشار إلى أن جميع القوانين الأخلاقية تفسح مجالًا للحقوق الفردية والواجبات الفردية، إلا أن القوانين الأخلاقية العقلانية تختلف كثيرًا من حيث نطاق الأهداف أو الحقوق أو الواجبات. وفي الخطاب القائم على

الحقوق يُعتبر السماح بالمواد الإباحية مسألة تعمل على تعزيز الحرية الشخصية. أما في الخطاب القائم على الواجبات، فإن منع المواد الإباحية، حتى إذا كان فيه انتهاك للحرية الشخصية، يحظى بأولوية استنادًا إلى واجب حماية المجتمع والتشجيع على العفة، وفي مثل هذا الخطاب الأخير فإن أداء الواجب - وليس الدفاع عن الحرية أو عن قيمة الضمير الشخصي - هو ما يحفز الشعور بالاستقامة. لكن نظام كولبيرج يفترض سلفًا النموذج الفرداني كمنظومة مطلقة ويتجاهل تأثير سلوك الأفراد على مقياس الطابع الأخلاقي الاجتماعي العام. ومن ثم، فإن هذا النظام، كما يرى شويدر (Shweder [et al.], 1987)، سيبدو غريبًا لأي مفكر عقلاني يؤمن بوجود «الوجدان العام»، ويعتقد أن «الأشكال» الاجتماعية «أكثر دوامًا وأساسيةً من الأفراد الذين تصادف مرورهم بها».

فماذا عن القوانين الأخلاقية غير الغربية التي تقوم على الأخلاقيات الدينية. تصور هذه القوانين الذات على أنها كيان روحي يسعى إلى تجنب الدنس والارتقاء إلى العفة والطهارة. وتعد الأفعال المثيرة للاشمئزاز أو التي تحط من الطبيعة الروحية للفرد مكروهة ومنبوذة، حتى إذا كانت لا تتسبب في حدوث ضرر للآخرين (مثل، التعري أو البغاء). وبالرغم من أن الأخلاقيات الدينية نظام متكامل الأركان في العديد من

الثقافات غير الغربية يتميز بالتركيز على الممارسات الجسدية، فإن هذه الأخلاقيات تبدو غريبة ولا علاقة لها بالأخلاق لأبناء المجتمعات الغربية الحديثة. وتظهر المقابلة واضحةً في مقترح كولبيرج العلماني الذي طرحه في نظريته الأخلاقية. يرى كولبيرج أن المعرفة المكتسبة عن مفهوم الأخلاق من الوحي الإلهي المذكور في النصوص المقدسة لا تتميز بقيمة معرفية أهم من أصوات الأغلبية في مجتمع ديمقراطي، أو أي تفضيل شخصي غير موضوعي لجماعة إنسانية (Jonathan [et al.], 1993). إلا أن المفكرين العقلانيين ليسوا جميعًا ملاحدة، ولهذا فإن محاولة كولبيرج للمساواة بين الأوامر الإلهية والتقاليد ومحاولته ترميز العقلانية في مرحلة ما بعد العرف على أنها نموذج إنساني علماني، تجعل نموذجه يأبى أن يصبح نموذجًا عالميًا.

دعاوى عالمية المراحل

من السمات المميزة لنظرية كولبيرج تأكيده على أن النظام الهرمي لمراحل التعليل الأخلاقي مشترك بين جميع الثقافات، إذ يقترح كولبيرج أنه في كل بيئة ثقافية يُنتظر من جميع الأطفال أن يمروا بنفس المراحل وبنفس الترتيب الثابت مع تواصل نموهم. ويؤيد هذه الفرضية بيانات مستعرضة مستمدة من خمسة مجتمعات (Jonathan [et al.], 1993)، بالإضافة

إلى بيانات طولية من تركيا (Turiel and Kohlberg, 1978).
إلا أن سناري شكك في هذه الدعوى، حيث راجع الافتراض التجريبي الذي يشير إلى أنه تم إجراء بحث نمو التعليل الأخلاقي في مجموعة واسعة بما فيه الكفاية من البيئات الاجتماعية والثقافية في سبيل دحض ادعاء العمومية دحضًا وافيًا. ويؤكد سناري على أنه من غير الممكن إجراء البحث في كل الثقافات، كما أنه ليس من السهل تحديد عدد الثقافات وعدد البيئات الثقافية المتنوعة التي تلزم دراستها للوصول إلى درجة معقولة من اليقين. ففي الوضع المثالي، إذا أردنا أن نعتبر كل مجتمع وحدة تحليل مستقلة، ينبغي أن تكون الجماعات الثقافية مستقلة تاريخيًا، كما يجب أن تكون العيّنات متنوعة داخليًا تنوعًا مثاليًا؛ فتضم أطفالًا ومراهقين وبالغين ناضجين (من الذكور والإناث) ومن جميع المستويات الرئيسية للطيف الاجتماعي (Snarey, 1985).

ويرى سناري أن الادعاء هنا لا يتمثل في أنه يُفترض في كل فرد بلوغ أعلى مرحلة من مراحل التعليل الأخلاقي، ولا يفترض وجود النموذج الأعلى من المراحل في كل مجتمع يخضع للدراسة. ولكن، هذا المقترح يشترط ضرورة ظهور جميع أنواع التعليل الأخلاقي المذكورة في نموذج كولبيرج في كافة أنواع الجماعات الثقافية (وتشمل مثلًا الغربية وغير الغربية، والحضرية والريفية)، لترسيخ عموميتها. «قد يكون

الفشل في العثور على مرحلة معينة مشتركة بين كل الدراسات التي تم إجراؤها على مجموعة ثقافية من نوع محدد مؤشرًا على أن المرحلة مخصصة لثقافة معينة وليست عامة» (Snarey, 1985). وبالطبع، لا يمكن مطالبة الدراسات التي لم يشترك فيها إلا البالغون بإيجاد أمثلة على المراحل المبكرة، مثلما أن الدراسات التي لم يشترك فيها إلا الأطفال لا يمكن مطالبتها بإيجاد أمثلة على المراحل الأكثر نضجًا من بين المراحل المتقدمة.

وبالرغم من أنه تم بالتأكيد تسجيل بعض المراحل في المقابلات التي أجريت مع أطفال من ثقافات متنوعة، فلم يتم اكتشاف كافة المراحل. ويبدو أن العبارات الممثلة للمراحل الأخلاقية الأعلى كانت غائبة عن المقابلات التي أجريت مع الأطفال الذين نشأوا في قرى ريفية معزولة نسبيًا وشبه أمية في تركيا (Snarey, 1985) وهندوراس البريطانية (Gorsuch Barnes, 1973 مقتبس في: (Edwards, 1975) وجزر البهاما (White, 1975 in: Edwards, 1975). وعلى النقيض، تم تسجيل مراحل أعلى من التعليل في الدراسات التي أجريت على أطفال المدارس الحضرية من تركيا (Turiel [et al.], 1978) وتايوان والمكسيك والولايات المتحدة (Kohlberg, 1994)، بالإضافة إلى نماذج لأطفال من إنجلترا (Sampson and Graham, 1971 in:

Edwards, 1975). ومن ثم، أثبتت المراحل الأخلاقية الدنيا التي وضعها كولبيرج أنها الوحيدة التي تعد عامة بالنسبة لجميع الثقافات التي تم دراسة عيّنات منها حتى الآن. ويرجع ذلك إلى أنه ظهر أن المراحل الأخلاقية الأعلى مقتصرة على ثقافة معينة.

ويفسر كولبيرج غياب المراحل الأعلى للتعليل الأخلاقي في عيّنات المشاركين الذين ينتمون لمناطق ريفية من خلال ما يطلق عليه «المذهب المعتدل للنظرية النشوئية الاجتماعية»، إذ يذكر أن المتغير الحاسم الذي يحدد النقطة النهائية لنمو الأطفال في بيئة ثقافية معينة هو «مدى تعقيد» تنظيمها الاجتماعي والسياسي (Kohlberg, 1971 in: Edwards, 1975). وكلما زاد تعقيد الترتيبات المؤسسية في مجتمع معين، زادت احتمالات العثور على أفراد ينتمون لمراحل تعليل أخلاقي أعلى في هذا المجتمع. ويفترض المنظور النشوْوي لكولبيرج أنه يتم تصنيف مجموعات القوانين الأوروبية الغربية للحكومة الديمقراطية بناءً على مقياس تطوري، وأنها تعد مثالًا لأعلى مستوى من التطور الاجتماعي. كما تؤكد نتائج الأبحاث التي أجراها كولبيرج وزملاؤه (Bar-Yam [et al.], 1980) فرضية أنه في الثقافات غير الغربية تتأثر معظم الطرق التربوية غير الغربية بمجموعات القوانين السياسية والاجتماعية الغربية. وكلما زاد التأكيد على المفاهيم الديمقراطية المقتبسة من المنظومة الغربية، مثل حقوق

الإنسان والمساواة بين الجنسين والمسؤولية المتبادلة وصنع القرار الإيجابي، زادت احتمالات العثور على المراحل الأخلاقية الأعلى في هذه الثقافات.

استشهد جيلين وماركوليس (Gielen and Markoulis) بمسح لخمس عشرة دراسة أجريت على ثقافات مختلفة في أربع عشرة دولة لبحث مدى النضج الأخلاقي في سياقات ثقافية مختلفة، وذلك باستخدام معضلات كولبيرج في اختبار تحديد المشكلات. وكان من بين الدول المشاركة في الدراسة ثلاث دول تضم مجتمعات مسلمة، هي السودان ومصر والكويت، التي تضم مشاركين ينتمون لجميع أطياف التوجهات الإسلامية، بما فيها التوجه المنفتح المطبوع بالطابع الغربي والتوجه المحافظ والتوجه الأصولي. الغريب في الأمر أن البيانات البحثية حظيت بوثوقية معتبرة عن درجات التعليل الأخلاقي في جميع الدول قيد الدراسة ما عدا المجتمعات المسلمة الثلاثة، الأمر الذي يمثل مفارقة تدعو للتأمل. لم تنجح الدراسات الثلاثة التي أُجريت في مصر والسودان والكويت في رسم صورة واضحة عن اتجاهات النمو الأخلاقي. وقد افترض جيلين وماركوليس أنه من غير الوارد أن ترجع عدم قطعية هذه النتائج إلى مشكلات لغوية في الترجمة؛ لأن الاختبارات تم تطويعها على نحو مناسب، ولكن قد يرجع السبب إلى أن اختبار تحديد مراحل التعليل الأخلاقي لكولبيرج

ربما لا يكون «اختبارًا مناسبًا لتقرير التعليل الأخلاقي في هذه المجتمعات». وفي دراستين من الدراسات التي أُجريت، أخفق أكثر من نصف الطلاب المشاركين في اجتياز فحص الاتساق، ذلك أنهم كانوا في بعض الأحيان يصنفون الحجة الأخلاقية نفسها ويقيمونها بطريقة مختلفة في أكثر من إجابة. والمثير للدهشة بدرجة كبيرة هو غياب النزعة التطورية في درجات التعليل الأخلاقي حتى بين الطلاب الذين اجتازوا اختبار الاتساق! (Gielen and Markoulis, 2001).

كيف يمكن للمرء استيعاب مثل هذه النتائج؟ إذا كان نقاد كولبيرج دقيقين في وصفهم، فينبغي إذن على كولبيرج الاعتراف بالطبيعة الإشكالية لنموذجه المعد مسبقًا وللتوجهات الأيديولوجية المتمركزة عرقيًا حول الغرب التي تنطوي عليها «أشكال» استدلاله، فضلًا عن الثنائية القطبية للدين والأخلاق وفصلهما بشكل قطعي في نموذجه وترسيخ النموذج الحديث العلماني للأخلاق. فالإسلام من حيث المبدأ لا يمكن طبعه أخلاقيًا بالطابع العلماني. أما إذا كانت تحديات كولبيرج صحيحة، فإن هذا يعني أن التعليل الأخلاقي للمسلمين إما ينتمي لنطاقات تفكير أخرى أو لفئة من البيانات لا يمكن تحليلها لأنها لا تتوافق مع أيٍ من الفئات الواردة في نظام الترميز في دليل كولبيرج. والحقيقة أن كلا الافتراضين يناهضن ادعاءات كولبيرج بعالمية نموذجه لمراحل التعليل الأخلاقي.

والبحث في النموذج الإسلامي للأخلاق قد يساعد كثيرًا على نمذجة أخلاق التدين، حيث يشير العديد من فلاسفة الغرب إلى ضرورة إدخال موضوع البحث عن الأخلاق في الإسلام في المعادلة، باعتباره دينًا موجودًا في العالم بقوة ويعتنقه أكثر من مليار نسمة، الإسلام ليس بصفته طقوسًا غير موضوعية، ولكن باعتباره نظامًا للمعتقد مركبًا وديناميكيًا ومتنوعًا يشارك أتباعه على قدم المساواة مع مشاركين آخرين في الحوار الجاري عن الأخلاق (Brown, 1999). ولعل مقدمة موجزة عن الأخلاق الإسلامية بأسلوب التحليل المقارن تسهم في إعطاء بعض الأفكار عن المعضلة التي أثارتها نتائج الدراسة التي أجراها جيلين وماركوليس في عام ٢٠٠١.

عن الأخلاق في الإسلام

إن المفهوم الغربي الحديث للحرية يتمركز حول الحفاظ على السلام والرخاء العام عن طريق شحذ سلوك الفرد الحر في اتجاه المدنية. يخضع الفرد إلى ما يسمى «قواعد السلوك العام» أو السلوك المتحضر (Rose, 1999). لكن منطق هذه القواعد لم يعد يخضع لأي نفوذ موجه من قبل سلطات مطلقة غير قابلة للمسائلة مثل سلطة الله والمتمثلة بقوانين تشريعية دينية، وهكذا، فإن الأخلاق منفصلة عما اعتاده الناس من قبل من حقائق الوحي وسلطة النبوة والتقاليد الدينية وإجماع

المجتمع الديني، أو سلطة الأعراف الاجتماعية. وقد أدى هذا الانفصال إلى ما يطلق عليه أسلوب التعليل الأخلاقي المعياري لمرحلة «ما بعد العرف»، الذي حل محل الأشكال التقليدية للأخلاق المتأصلة في الدين (Bielefeldt, 1998).

وعلى النقيض، يوجد في الإسلام ارتباط وثيق بين الدين والأخلاق، ويظهر هذا بوضوح في «الأساليب المعيارية» التي تحكم الحياة اليومية للمسلمين. وينعكس هذا الارتباط في العديد من الآيات القرآنية التي تربط بين الإيمان «الذين آمنوا» والعمل الصالح «عملوا الصالحات»، ويتضح ذلك على سبيل المثال في سورة العصر، إذ يقول الله تعالى: **﴿وَالْعَصْرِ. إِنَّ الإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ. إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ﴾** [الآيات ١-٣]. كما تؤكد العديد من توجيهات الرسول (صلى الله عليه وسلم) على فكرة ارتباط الإيمان بالفعل الأخلاقي. كاعتبار التبسم في وجوه الآخرين صدقة، واعتبار نظافة الجسد الشخصية، وإماطة الأذى عن الطريق سلوكيات إيمانية. في الحقيقة، بدلًا من التعامل مع العبادة على أنها مجموعة من الشعائر الدينية، يمكن للمرء في المنظور الإسلامي اعتبار أن كل فعل يقوم به الإنسان، سواء كان تجارة أو تناول الطعام أو قراءة كتاب، هو مظهر من مظاهر العبادة، طالما أنه خالص تمامًا من النفاق والرياء. ومن ثم، فإن الإسلام منهج حياة يرشد الإنسان في حركاته وسكناته في كل درب من دروب

حياته. وبالنسبة للمسلمين، فإن هذا يعني أن الإيمان والسلوك الأخلاقي وجهان لعملة واحدة ويفترض السلوك الأخلاقي وجود الإيمان مقدمًا، ولا يكون الإيمان صادقًا إلا إذا أدى إلى الالتزام بالسلوكيات الأخلاقية.

وفي ضوء ما سبق، فليس هناك غرابة في أنه لاداعي - بالنسبة للكثير من المسلمين - لمحاولة للتفرقة بين مفهوم «الواجب الأخلاقي» ومفهوم «الواجب الديني»، فالمفهوم الأخير ليس إلا فئة عريضة تجمع واجبات المرء تجاه خالقه وواجباته تجاه إخوانه في الإنسانية. ولهذا فإن الإجابات على أسئلة مثل «ماذا ينبغي على أن أفعل؟»، أو «كيف أتصرف؟» تكون أخلاقية ودينية، وحتى الإجابات الأخلاقية نفسها تُصاغ بلغة دينية لأنها تمثل أيضًا جزءًا من الحقيقة الخالدة التي أوحى الله بها إلى رسله (Halstead, 2007).

يمكن اعتبار القرآن الكريم كتابًا يحث على الأخلاق قلبًا وقالبًا، ومن بين الفضائل التي يُعلّمها لنا القرآن الكريم العدل والإحسان والتقوى والأمانة والنزاهة والشكر والعفة (Halstead, 2007). ويمثل الرسول (صلى الله عليه وسلم) القدوة المثلى في الأخلاق، كما بيّن لنا القرآن الكريم في سورة الأحزاب قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ [الآية ٢١]. كما أن الحديث قد أسهب في مواصفات الرسول صلى الله عليه وسلم وهيئته وسلوكياته الأخلاقية اليومية مع أهل بيته

وصحابته، وحتى أخلاقه العالية في أوقات الخلاف مع الأعداء، هذا بالإضافة إلى وصف شامل لمواقفه وتصرفاته في الحرب والسلم. من أجل ذلك يعتبر الكثير من المسلمين مفهوم الإنسان القدوة الذي يمثل نموذجًا يُحتذى به في التعليل الأخلاقي والسلوك الأخلاقي الأمثل ميزةً تجعل مفهوم الأخلاق أوسع وأشمل مما تتضمنه المفاهيم الغربية المسيحية وغير المسيحية عمومًا. وعلى النقيض، ذكر وينتر (Winter, 1995) أنه بالرغم من أن المعتقد المسيحي يرى بأن المسيح يملك طبيعتين، طبيعة إنسانية وطبيعة إلهية، فلم تتناول أي من الأناجيل حياته الإنسانية وسلوكياته الأخلاقية اليومية المتوقعة من أي إنسان بشكل تفصيلي ودقيق كالذي يملكه المسلمون عن الرسول صلى الله عليه وسلم.

تسهم الافتراضات المتعلقة بحرية الإرادة Voluntarism في تشكيل الأخلاق الإسلامية، فكل فرد في النهاية مخير في اتباع « الرشد» والهداية الواضحة المنزلة من عند الله، أو أن يترك نفسه للضياع في غياهب «الضلال». ولكن، هؤلاء الذين التزموا بالسير في «الصراط المستقيم»، تلزمهم بطبيعة الحال النماذج الأخلاقية النابعة من كونهم مؤمنين ملتزمين بشريعة الإسلام. ومع ذلك، بينما تستثني الأخلاق الطوعية voluntaristic morality فلسفة الأخلاق وتنحّي تاريخها الطويل جانبًا على نحو صارم وتحصر قوانين الأخلاق في

قواعد محددة مستقاة من المصادر السماوية، فإن هناك نزعة عكسية موازنة تفترض أن الأوامر المنزلة من عند الله لها حكمة لا تدرك الفلسفة كنهها (Brown, 1999). وقد يبدو لأول وهلة أن النتيجة الطبيعية لمذهب الطوعية هي الامتثال الصارم لنموذج الأخلاق في القرآن والذي يتطلب طاعة الأوامر الإلهية المباشرة والتفصيلية بشأن أي مسألة أخلاقية. ولكن الوضع في الإسلام مختلف؛ حيث الوعي بالمنزلة الدينية للأخلاق بحد ذاته ما زال حافزًا مهمًا وملهمًا للفعل الأخلاقي.

والأسلوب الرئيسي للحكم الأخلاقي عند المسلمين هو تصنيف الأفعال لفئات أخلاقية مختلفة فلا تنجح المضادات الثنائية الغربية المألوفة، مثل «الصواب» و«الخطأ» و«الصالح» و«الطالح» في الإحاطة بالكامل بالفروق الأخلاقية التي تعد من مبادئ الإسلام. ويوجد في الإسلام تمييز مبدئي بين «الفرض» (السلوك الإلزامي) و«الحلال» (السلوك المباح) و«الحرام» (السلوك المحرم). وتنقسم الفئة الوسطى إلى «مندوب» (مستحب بشدة) و«مباح» (محايد) و«مكروه» (جائز فحسب) (Brown, 1999). وهذه المصطلحات هي مصطلحات إسلامية خاصة ذات طبيعة مترابطة تتضمن مجموعة كبيرة من التصرفات. وهي تبدأ من السلوك الشخصي، مثل قوانين اللباس الشرعي أو تحريم الخمر وصولًا إلى ترتيبات الأنظمة الاجتماعية، مثل تحريم ممارسة الجنس خارج إطار الحياة

الزوجية، وتتضمن أيضًا الدوافع الإنسانية مثل الإيثار والزهد والإخلاص الذي يشجع على ألا يكون الدافع للقيام بالأفعال الأخلاقية هو رغبة الفرد الداخلية في مدح وثناء الآخرين عليه وأن تكون أفعاله الأخلاقية مجردة ولا تهدف إلى غير رضا الله تعالى.

يتضح لنا من هذه النظرة المختصرة للأخلاق في الإسلام أنه من الصعب للغاية التمييز بين الأخلاق والتقاليد أو العادات الاجتماعية أو الأعراف في المجتمعات الإسلامية. فالتحية مثلًا، التي لن يختلف أحد في المجتمع الغربي على تصنيفها باعتبارها مسألة عرفية بحتة، لها مدلولاتها الدينية المحددة في الإسلام (السلام عليكم)، كما تنظمها شعائر دينية محددة وآداب سلوكية؛ ومن ثم، يعلمنا الرسول (صلى الله عليه وسلم) أنه إذا لقي أحدكم أخاه، فليسلم عليه، كما ينبغي أن يسلم الواقف على الجالس، وهكذا.

الجدير بالذكر أن الباحثة قد أجرت دراسة ميدانيَّة عرضت فيها معضلة هاينز التي وضعها كولبيرج على مجموعة من الأطفال المسلمين، وقد كانت التوجهات الدينية في تعليلات الأطفال من بين أكثر الخيارات مقاومة للتغيير في مستوى التعليل الأخلاق في الدراسة. وتشير نتائج الباحثة إلى الرابطة الموجودة في الإسلام بين التوجهات الدينية والتعليل الأخلاقي، وهي الرابطة التي توضح الخطاب العميق الموجود

في السياق الإسلامي الاجتماعي الثقافي، والمتأصلة في التاريخ الإسلامي. التعليلات دينية التوجه التي قدمها الأطفال كان بالفعل قد عُبّر عنها إما بلغة دينية أو ضمن التصورات الأخلاقية الدينية، حيث رأى أحد الأطفال - على سبيل المثال - أن السرقة خطأ أخلاقي، وأكد على إيمانه في القدر الحتمي للزوجة التي تحتضر، كما أكد طفل آخر على اعتقاداته الروحية بالحياة الآخرة، وادعى أن قدر الزوجة المتوفاة السعيد هو النعيم في جنة الخلد. لا يقلل مثل هذا المنظور بالضرورة من شأن الموت كحادث جلل ينهي حياة الإنسان، ولكنه يصور إدراكًا أكثر عمقًا وذا أبعاد مختلفة للموت غير تلك التي يمكن لأن تعتبرها علمانية كولبيرج بأن العدم هو المرحلة النهائية للوجود البشري مما يمكن أن يؤثر على تقديس وتكريس مفاهيم الوجود المادي لحياة البشر بوصفها نهاية أخلاقية مطلقة في ظل أي ظروف محيطة.

وذكر طفل آخر في نفس الدراسة اعتقاده بالتمسك بالخيار الأخلاقي بعدم سرقة الدواء حتى ولو كان هذا هو الخيار الأصعب. كان تعليل الطفل يتسم بجانب روحي يتضمن فكرة أنك ستجني أفضل النهايات طالما كان سلوكك أخلاقيًا (سوف يحسن الله صحة الزوجة المريضة كمكافأة لزوجها على مقاومة إغراء سرقة الدواء). كما قدم نفس الطفل مفهومًا إسلاميًا مميزًا حين أعلن إيمانه بمراقبة الله الدائمة لأفعال البشر، وهو

المفهوم الذي يقوم على فكرة أن الخوف من حكم الله عند اتخاذ أي خيار أخلاقي «التقوى» أمر ضروري. في حين استخدم طفل آخر مصطلح «الحرام» لتصنيف الأعمال غير الأخلاقية كالسرقة. وقد أكد استخدام مثل هذه اللغة المتخصصة والصريحة إما في المصطلحات الواضحة أو المتضمنة في المعنى، على تركيز فيجوتسكي الاجتماعي الثقافي على الوسائط الرمزية لتنمية التعليل الأخلاقي.

وقد كانت الخصوصية اللغوية لهذه المصطلحات الإسلامية ومنها «حرام» على سبيل المثال، ذات صلة بلغة الخطاب الإسلامي العامي، كما تتضمن العديد من مزايا اللغة الداخلية لفيجوتسكي، التي يكون فيه الأولوية للحس العام للكلمة على المعنى الدقيق الإصطلاحي.

وتشير السمة السيميائية للمصطلح إلى عدد المفاهيم الأخرى ذات الصلة مثل هيمنة الأعراف الاجتماعية. كما يرتبط المصطلح أيضًا بالخزي وعدم النقاء الروحي، والشعور بالذنب والسخط أو النبذ الاجتماعي.

وفي اختبار آخر أجرته الباحثة يعرض معضلة محددة على نفس عيّنة الأطفال، حيث تصف هذه المعضلة موقفًا كان لا بد فيه لطفلين من الاختيار بين إنقاذ حياة حيوان وُجِدَ مريضًا على قارعة الطريق وبين الامتثال للقواعد الأبوية (عدم إحضار

حيوانات أليفة إلى المنزل تحت أي ظرف). وتعمل هذه المعضلة على اختبار مدى استقلالية الأطفال ومستوى تعليلهم ما بعد العرفي في اتخاذ القرارات الأخلاقية، وذلك من خلال الحكم على قيمة حياة الحيوان في مقابل القواعد الوالدية المفروضة. علاوة على ذلك، تتضمن هذه المعضلة عاملًا كميًا إضافيًا يتمثل في اكتشاف سبب رضوخ الأطفال للقواعد الأبوية. على سبيل المثال، سمح ذلك للباحثة بملاحظة ما إذا كان امتثال الطفل للقواعد الوالدية ينبع من احترامه للأشخاص الذين يراهم أعلى منه، كما أدعى بياجيه، أو أنه كان مجرد فعل استجابي نتج عن الخوف من العقاب، كما ادعى كولبيرج؟ والسؤال الأخلاقي الذي يطرح نفسه في هذه المعضلة هو: أيهما الأهم، إنقاذ حياة الحيوانات أو الامتثال للقواعد الاعتباطية الوالدية؟

ويبدو أن القضايا الأخلاقية الواردة في كل من معضلتي السرقة وإنقاذ الحيوان في شريحة الدراسة التي أجرتها الباحثة قد سمحتا لظهور تنوعات ثقافية تتفاوت في الأهمية التي تحرزها قضايا معينة، ولذلك، فإن البحث عن العموميات في الطريقة التي يقدم بها الأطفال التعليل حول تلك القضايا تحمل في طياتها القدرة على فرض تمييز واضح لنمط معين من أنماط الحياة.

وقد أظهرت معضلة إنقاذ الحيوان الصراع الإشكالي بين

ما يمكن تصوره من منظور كولبيرج بوصفه نموًا هرميًا نحو مرحلة ما بعد العرف والتقيد بالقيود الوالدية. ولذلك، إذا اختار الطفل أن ينقذ الحيوان متجاهلًا موافقة والديه، فإن اختياره سيُقبل بوصفه إنجازًا عقلانيًا. ومع ذلك، فقد رفض العديد من الأطفال هذا الاختيار الأخلاقي لصالح السعي لرضا الوالدين.

تفسير ذلك أن ضمان رضا الوالدين مفهوم أخلاقي مجرد في ذاته من منظور إسلامي ، كما أنه تم التكليف به مباشرة بوصفه واجبًا دينيًا في العديد من آيات القرآن **﴿وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلاَهُمَا فَلاَ تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيمًا. وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾** [الإسراء: ٢٣-٢٤].

ومع أن التشديد على رضا الوالدين لا يخلو من سعة كسر القاعدة داخل تبريرات سياقية محددة **﴿وَإِنْ جَاهَدَاكَ عَلى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا﴾** [لقمان: ١٥] فإن النظام القرآني يخلق قاعدة وجدانية تجعل إرضاء الوالدين دافعًا للاستقامة على حساب الدفاع عن الضمير الشخصي والتعليل الفرداني لما هو صائب في القرارات الأخلاقية.

وذكر توريل أن التشريعات، والقواعد والطقوس التي تعد

جزءًا من التنظيم الخاص بأي نظام ديني ليست مرتبطة بالضرورة بالالتزامات الدينية العالمية. وفي بحث أجراه كل من نوتشي وتوريل عام ١٩٩٣، تبين أن الأطفال والمراهقين في الجماعات الدينية المتزمتة (مثل: الأميش المينونايت واليهود الأرثوذكس) يحكمون على قواعد دينية معينة (مثل: يوم العبادة، والتعميد، والختان، والالتزام بتناول الكوشر) بأنها التزامات محلية، بحيث إنها تعد بالنسبة لهم أمر الله، وتختص بدينهم دون سواه، بينما في المقابل تُصدر الأحكام على القضايا الأخلاقية (مثل السرقة، والاصطدام بالسيارة) بوصفها أمورًا غير مشروطة بأوامر الله ومن الممكن تعميمها على جماعات دينية أخرى (Helwig [et al.], 1996).

ومع ذلك فنموذج توريل يفترض كما نموذج كولبيرج وجود فرد مستقل عام يكتسب معيارًا أخلاقيًا داخليًا مستقلًا بعيدًا عن القيود الجماعية. ولذلك فإن المفارقة في افتراضه تشير إلى أن هذا الافتراض عبارة عن تشريعات أخلاقية تعميمية غربية عرقية التمركز.

وإن السعي للحصول على رضا الوالدين هو واجب أخلاقي خاص بالممارسات الاجتماعية الثقافية الإسلامية التي لا يصح تعميمها، لكن تجريد هذه الممارسة من موقعها داخل منظومة الأخلاق باعتبار أنها نموذج للسلطة الدينية أو مساواة الأمر الإلهي ببر الوالدين بالمواثيق التي تعتمد تحليليًا على

أنظمة الهيئات الاجتماعية المحلية والمحكوم عليها بأنها خارج النطاق الأخلاقي، أمر يجب رؤيته على أنه نموذج فكري علماني لا يصح أيضًا تعميمه.

في ما يتعلق بمسألة حقوق الإنسان، إذا فهمنا الحقوق بمعنى التوقعات المشروعة القائمة على الواجبات الأخلاقية تجاه الآخرين، فإنها تتوافق مع تعليمات الدين الإسلامي، وبالفعل يُستخدم المصطلح بهذا المعنى في القرآن الكريم وتعاليم الرسول (صلى الله عليه وسلم). إلا أن الإسلام أولًا وقبل كل شيء هو دين التسليم لله، بل إن «التسليم» هو أحد المعاني الحرفية لكلمة الإسلام، كما أن علاقة العبد والسيد تمثل رمزًا مهمًا في علاقة المؤمن بربه. ولهذا تصبح كلمة «الحقوق» عندما نأخذها لتعني تأكيد الذات «لدي الحق في فعل «س»»، أو الاحتجاج على أوامر الله، مخالفة لروح الإسلام. ومن منظور إسلامي، فإن الاستقلال الشخصي أو الأخلاقي، سواءً كان مستندًا إلى النظريات الحديثة عن الحقوق أو فردانية كانط لا يتناسب مع خالقٍ خلق كل شيء لغاية وهدف، لأن هذا، أولًا، يتضمن تنصيب النفس مكان الله في الحكم بين الخير والشر، وثانيًا، يؤدي إلى إقصاء الفرد عن مجتمع الإيمان. كما أن التزام طريق الصواب ليس مسألة تخص الفرد وحده مستقلًا في الإسلام؛ فالمجتمع عليه واجب تجاه الحفاظ على السلوك الأخلاقي والممارسات الدينية في

العلن. ومن ثم، فإن تعليم الأخلاق في حد ذاته يعد واجبًا أخلاقيًا (Halstead, 2007).

ويعد التركيز على سرمدية المبادئ الدينية هو أحد الاختلافات الرئيسية بين الأخلاق الإسلامية والأخلاق الغربية. ولهذا، فالنمو الأخلاقي في الإسلام رحلة شخصية تقوم بها النفس بشكل مستمر وحثيث للبحث عن سبل تحقيق هذه المبادئ (Halstead, 2007) إنها ليست مجرد عملية نمو إدراكي. وبخلاف تصورات كولبيرج، فليس هناك منتهى للأخلاق، لا يوجد مرحلة يصل إليها الفرد ويلتزم بها باستمرار، ولكنها تحتاج إلى عزيمة متجددة دائمة وجهاد لا ينقطع للالتزام والامتثال الفعلي «بالصراط المستقيم» والعودة في حال الحياد عنه بما يعرف بالتوبة المستمرة؛ فالإسلام يقدم نفسه بصفته نموذجًا ينبغي على المؤمن السعي للوصول إليه دومًا. ولا ينبغي الاعتقاد بأن الجهاد لتحقيق الانضباط الذاتي أمر سهل على المؤمن، بل إن هذا الجهاد وُصفه الرسول صلى الله عليه وسلم بأنه «الجهاد الأكبر» مقارنةً «بالجهاد الأصغر» الذي يشير في الأساس إلى الغزوات الحربية.

ويمكن للمرء افتراض أنه مهما بلغت قدرة الأخلاق الإسلامية على الحث على الفضيلة ونبذ الرذيلة والحفاظ على النظام الاجتماعي وتحقيق التوازن بين الفائدة الاجتماعية

ورفاهية الأفراد، فلم يكن سيُعجب كولبيرج بتوجه التعليل الأخلاقي الإسلامي. فمن منظوره الليبرالي، أي انضباط تقليدي يتقيد بسلطة مُسلّمة ليس إلا كبتًا للحريات. الا أن المسلمين يرون أن الحاجة الماسة للانضباط المستمر تحت سلطة روحانية عبارة عن وسيلة للتمكين الذاتي. وفي عصر العقلانية، حيث أصبح مذهب اللذة والنزعة الاستهلاكية والمادية ديانات جديدة للبعض، فإن المداومة على جهاد النفس والعفاف والتمسك بالفضيلة هو في رأي المسلم حديث عن القوة؛ أي التمكن من السموّ على الانتفاع من الأخلاق لصالح تلبية الرغبات الدنيوية المؤقتة.

وبعكس نموذج كولبيرج، فإن فكرة «جهاد النفس» جوهرية في فلسفة الأخلاق الإسلامية؛ حيث تظهر أهميتها في تفهم الخصال النفسية للفرد ونزعاته المتناقضة والمشاعر المتضاربة وحالة الصراع بين الرغبات والدوافع التي تشتت اهتمامات الإنسان في سياقات متباينة في كل لحظة طوال حياته. أما «القانون الأخلاقي» لكولبيرج فيصف الفرد بأنه «كائن مجرد»، على حد قول شويدر:

«إن الفرد في نموذج كولبيرج مجرد من سياقه، ومفترض أن لديه نسق قيم داخليًا ينفصل تمامًا عن ذلك النسق الذي يتواجد فيه عند اتصافه بحالة معينة في لحظة معينة. الفرد عند كولبيرج مجرد من سماته الشخصية من منظوره من مستوى

قوته من ذكائه، وفوق كل شيء، من مشاعره» (Shweder [et al.], 1987: 21).

وضعت نظرية كولبيرج العقل قبل الوجدان. ويرى النقاد تركيز كولبيرج على العقلانية المجردة في الأخلاق على أنه تركيز «فاتر» على نحو غير مناسب ويعجز عن احتواء مفهوم «العناية» المتضمن في الاستفادة السلوكية من النضج الإدراكي - الأخلاقي (Gibbs and Schnell, 1985).

جيليجان وأخلاق الرعاية

قدمت كارول جيليجان (Carol Gilligan)، زميلة كولبيرج ومساعدته السابقة، في عام ١٩٨١ أحد الاعتراضات التي استفاض المتخصصون في تناولها بشأن نظرية كولبيرج. فقد كانت جيليجان تستمع إلى النساء وهن يتحدثن عن التعليل الأخلاقي، ووضحت اعتراضاتها في كتابها الذي حمل عنوان **من منظور مختلف** *(In a Different Voice)* في: (Flangan and Jackson, 1993). يمثل الكتاب تحديًا لشمولية كولبيرج، ويتميز بنظرته الكاشفة للطريقة التي توزع بها المجتمعات الليبرالية الكفاءات بين الجنسين.

وقد اختلفت جيليجان مع كولبيرج، ليس في ما يخص توجهه البنيوي - الإدراكي (Waterman, 1988)، ولكنها رفضت الشكلانية الكانطية ومذهب الموضوعية الصارمة في

افتراض كولبيرج أن الدافع الأخلاقي الإنساني عقلاني إلى حد كبير. وبدلًا من ذلك، طرحت فكرة وجود أساس غير عقلاني للأخلاق في البنية الشخصية (Gibbs and Schnell, 1985). وذكرت أن مستويات التعليل الأخلاقي التي وضعها كولبيرج تدل على تحيز جنسي ضمني، ذلك أن التوجه في منظومته نحو أخلاقيات العدالة والحقوق تعكس التجربة الذكورية. وعلى أساس التجربة الأنثوية، يُقال إن النساء يتطوّرن عبر مجموعة مماثلة من المراحل التي ترتكز، بخلاف الرجال، على أخلاقيات الرعاية والمسؤولية (Waterman, 1988).

وأكدت جيليجان وزملاؤها أن البشر يولدون بكامل القابلية والميل نحو إظهار أخلاق الحقوق وأخلاق الرعاية لكن خبرات الطفولة المبكرة المتمثلة في مشاكل التعلق الوالدي وإظار الفروق التعسفية بين الجنسين هي التي تعزز مفهومًا للذات يقوم إما على العلاقات مع الآخرين أو على الفردانية لذا فجميع الأطفال يتعرضون للظروف التي تشكل أساس التوجهين الأخلاقيين. ومن ثم، يمتلك جميع الأفراد القدرة على استيعاب أي من التوجهين الأخلاقيين أو تجربتهما أو تنفيذهما. ويرجع تفضيل الذكور والإناث استخدام أحد توجهي التعليل الأخلاقي بدلًا من الآخر إلى أن خبرات التعلُّق الوالدي وعدم المساواة هذه يتم تعزيزها بشكل متباين في مجتمع منقسم إلى نصفين بسبب الجنس (Jaffee and Hyde, 2000).

يشتمل تسلسل المراحل الذي وضعته جيليجان لتطور نموذج أخلاق الرعاية على ثلاث مراحل وتحولين كما ذكرها ووترمان (Waterman, 1988). فالتركيز المبدئي على رعاية الذات والاهتمام بها من أجل البقاء. يتبع ذلك مرحلة من لوم النفس والنقد الذي يعتبر هذا تصرفًا أنانيًا. هذا النقض يعد مؤشرًا ناشئًا على وجود استيعاب جديد يربط بين الذات والآخرين، هنا يبدأ مفهوم المسؤولية. ويندمج مع أخلاق الأمومة التي تسعى إلى ضمان تقديم الرعاية للمعول والمظلوم. وعند هذه النقطة، يكافئ مفهوم الخير مفهوم الرعاية والاهتمام بالآخرين. عند هذه النقطة قد تشعر المرأة بالاستغلال وإهمال الرعاية الذاتية على حساب الآخرين، ما يتسبب في حدوث مشكلات في العلاقات، وينشأ عنه عدم توازن يؤدي إلى بدء التحول الثاني. تبدأ مراجعة الاعتقاد التقليدي بأن الرعاية تعني بالضرورة الالتزام الاجتماعي، كما يبدأ إعادة النظر في لامنطقية عدم المساواة بين الآخر والذات، ما يؤدي إلى إعادة النظر في العلاقات في محاولة لحل الالتباس الواقع بين التضحية بالذات والرعاية المتأصلة في أعراف الطيبة الأنثوية. ثم يسلط التحول الثالث الضوء على ديناميكيات العلاقات ويزيل التعارض بين الأنانية والمسؤولية من خلال فهم الترابط بين الآخر والذات من زاوية جديدة. وهنا تصبح الرعاية مبدأ ذاتي الاختيار، لكنه يظل توجهًا نفسيًا في ما يخص

الاهتمام بالعلاقات الشخصية يصبح عامًا في ما يخص استنكار الاستغلال والإيذاء. وبهذا التسلسل، «يحدث الإدراك المحوري أنه مثلما يتسبب العنف في دمار الجميع، فإن الرعاية تعمل على تعزيز الآخرين والذات» (Gilligan, 1982 in: Waterman, 1988).

ويرى ووترمان أن التجديد المنهجي الرئيسي الذي قدمته جيليجان كان استخدام معضلات أخلاقية من الحياة الواقعية وليس معضلات افتراضية من دليل كولبيرج. وقد لاحظت أن المعضلات المعيارية عند كولبيرج كانت معدة لتستبعد العديد من المشكلات التي رأت أنها محورية في تطور التفكير الأخلاقي. وترى من وجهة نظرها أن المعضلات التي تُختار فرديًا يمكن أن تتدارك هذه المشكلة لأنها تسمح للمستجيبين بتحديد المشكلات الأخلاقية التي يجدونها محورية في حياتهم. ونظرًا لأن كل شخص يقدم معضلته الخاصة ففي هذه الحالة قد يتعذر إجراء مقارنة مباشرة بين المستجيبين، ولكن الأمر الإيجابي في هذا هو أنه يحدث اندماج «للأنا» في عملية التعليل الأخلاقي (Waterman, 1988).

وبالرغم من اعتراف جيليجان بوجود كل من أخلاق العدالة وأخلاق الرعاية، وليس نوعًا واحدًا فقط من الأخلاق، فإن نموذجها لم ينجُ من دعاوى العالمية، ويشير إلى أن

أخلاق الرعاية والعدالة تتخذ شكلًا واحدًا بغض النظر عن السياق الثقافي. ويركز نموذج جيليجان على القواسم المشتركة بين المعتقدات والممارسات المتعلقة بالتمييز على أساس الجنس، هذا مع استبعاد مهم لأي قواسم من شأنها أن تعكس جوانب مشتركة بين الثقافات توضح كيفية تفسير الاختلافات الجنسية ومعايشتها. ويمكن القول إن النموذج متوافق مع التقدم التاريخي للحركات النسوية الغربية؛ إذ تفترض جيليجان أن تجربة عدم المساواة والتمييز بين الجنسين التي حدثت في تاريخ «الحركة النسوية» الغربية هي تجربة عامة على مدار تاريخ الحركة النسوية العالمية، وهو ادعاء يلزمه الدليل بالتأكيد.

كما يحدد النموذج النقطة النهائية لتسلسل مراحل النمو الأخلاقي بما يفترض أن يكون تحقيقًا للمساواة والعدالة في العلاقات الحميمة للمرأة الغربية المعاصرة. ويعكس هذا في الواقع، كما يرى ميلر وبيرسوف تعميمًا أخلاقيًا للنزعة الفردية التي تقوم على الاختيار والرفاهية الذاتية، حيث ترتبط أخلاق الرعاية التي تسعى إلى الموازنة بين الاستجابة للذات والاستجابة للآخرين بالفردية الغربية ولا يتم التركيز عليها في الغالب في الثقافات الشمولية التي تتميز بتشديدها على إعطاء الأولوية لمتطلبات «الكل الاجتماعي». ومن هذه الناحية، وقع نموذج جيليجان في نفس الفخ الذي وقع فيه نموذج كولبيرج؛

حيث تنبأ بأن مفهوم الذات وفكرة الأخلاق تكون أكثر تشابهًا بين الأفراد الذين ينتمون لنفس الجنس، ولكن خلفياتهم الثقافية مختلفة من الأفراد المختلفين في الجنس، ولكنهم من خلفيات ثقافية متشابهة (Miller and Bersoff, 1995).

«بالرغم من أنه يبدو أن كولبيرج وجيليجان استطاعا من خلال نموذجيهما رسم خريطة للمجال الأخلاقي بالكامل، وأن هناك توجهين أخلاقيين محتملين فقط، هما العدالة والرعاية»، «فإن الاستعارات الواردة التي توحي بعالمية أخلاق العدالة والرعاية المذكورة في النظريتين ليست كافية لإثبات وجود توجهين فقط من التوجهات الأخلاقية» (Campbell and Christopher, 1996). لذا فإنه لا نموذج كولبيرج عن العدالة ولا نموذج جيليجان عن الرعاية نجحا في تقديم تحليل أو تصنيف لأي من النظم العقائدية المتنوعة في العالم، بما فيها: النظريات الأخلاقية الإبراهيمية للأديان السماوية أو الكونفوشيوسية أو البوذية التبتية أو الهندوسية الأرثوذكسية... وغيرها.

الانقسام المأساوي

جرت العديد من المحاولات لتنقية المجال الأخلاقي إما من الاعتبارات التي تتعلق بالإدراك والعقلانية والإرادة الفردية أو من المشاعر أو من نظم الاجتماعية والتأثير الاجتماعي. وهذه المحاولات كفيلة بأن تؤدي إلى نهج مزدوج لوضع

نظرية عن الأخلاق، ذلك أنها تقود إلى نهج يبحث عن تناقضات حرجة أو أقطاب أو نقاط تمثل انقطاعًا تامًا لأحد نقيضين وبداية لنظيره، ثم محاولة التمعن فيه ومناقضته جوهريًا. بالإضافة إلى ذلك، فقد تجاهل الباحثون في النظريات الأخلاقية تأثير السمة الأخلاقية التي يتضمنها بحث أحدهم سلبيًا أو إيجابيًا حين تترجم الى أفعال.

وهكذا، فلو كانت الانتقادات الموجهة لكولبيرج في محلها تمامًا، لكان على كولبيرج وصف نظريته بأنها اختزال الأخلاق إلى مستوى مبهم من القواعد الأخلاقية المجردة وغير المحفّزة لدى الفرد المنعزل وغير الموضوعي. أما لو كان تحدي كولبيرج صحيحًا تمامًا، فسيصبح لزامًا على الباحثين في نظريات التنشئة الاجتماعية وصف نهجهم بأنه اختزال للأخلاق إلى مستوى الإذعان الغافل من أفراد سلبيين، إلى مجرد استبطان لتقاليد اجتماعية بالية (Gibbs and Schnell, 1985). ويتبادل النهجان الانتقادات حول التركيز على التفريق بين «الذات» و«الآخر»، وهكذا يذكر كل مناظر أن النهج المعارض يحمل حتمًا بين خطه النظري مدلولًا يشير إلى العنصرية أو الهرمية الاجتماعية أو التفاوض على الاستحواذ على السلطة الأخلاقية بين الثقافات المختلفة (Wainryb and Turiel, 1995).

فما الذي ينبغي فعله في ما يتعلق بالتربية الأخلاقية، هل

ينبغي للمربين تأجيل جميع أساليب التربية الأخلاقية في المدارس والبيوت حتى يتم حل هذه الخلافات؟ وكيف يمكن للمربي إعداد برامج مع وجود هذا الجدل؟ وكيف يستطيع المجتمع التربوي الابتعاد عن هذا الانقسام الأيديولوجي والمتناقضات البحثية والصراع الذي لا ينتهي بشأن المناهج المختلفة للتربية الأخلاقية وسط المعتقدات المتنوعة عن مصادر السلطة الأخلاقية؟

الفصل الثاني

حول التربية الأخلاقية

تهتم التربية الأخلاقية بإكساب الأطفال القدرة على التفكير في القرارات الأخلاقية الصائبة والتصرف وفقًا لها. ومع ذلك، فلم تنجح الدراسات والبحوث التي أجريت في علم نفس النمو الأخلاقي في تقديم مساعدة حقيقية لنشر نموذج مترابط وقابل للتطبيق للمناهج الدراسية. ويرجع ذلك إلى نظرة علم النفس الثلاثية للنمو الأخلاقي، التي عملت على تقسيم التربية الأخلاقية إلى ثلاثة عناصر مختلفة، لكل منها نظريات وبحوث وتطبيقات مختلفة (Bebeau, [et al.], 1999). هذه العناصر هي: المشاعر والدوافع والانفعالات، التي درسها علماء النفس المتخصصون في علم النفس الديناميكي psychodynamic psychologists، مثل فرويد. والتعليل والإدراك والتفكير، التي درسها علماء نفس النمو الإدراكيون cognitive

developmentalists، مثل بياجيه وكولبيرج. ثم السلوكيات والأفعال الخارجية، التي درسها علماء نفس التعلم الاجتماعي social learning psychologists.

رصد نارفيز (Narvaez) وزملاؤه (في: Bebeau, [et al.], 1999) النتيجة المقلقة للنظرة الثلاثية، واقترحوا تحليل الأخلاق على أنها عملية نفسية وظيفية لا بد من أن تنشأ، لإنتاج سلوك أخلاقي. وفي ما يلي النموذج الذي اقترحه نارفيز ويضم أربعة جوانب:

- **الحساسية الأخلاقية**: الوعي بمدى تأثير أفعال الفرد على آخرين؛ وهذه الحساسية الأخلاقية ضرورية ليصبح الفرد على دراية بأن المشكلة الأخلاقية جزء من موقف ما.

- **الحكم الأخلاقي**: الحكم على الفعل هل هو صواب أم خطأ أخلاقيًا، كما حدده بياجيه وكولبيرج للتعليل الأخلاقي.

- **الدافع الأخلاقي**: إعطاء الأولوية للقيم الأخلاقية على قيم شخصية أخرى.

- **الطابع الأخلاقي**: وهو يمثل التحلي بالقوة والمثابرة والشجاعة للتصرف وفقًا لما يؤمن به الفرد.

إلا أنه حتى يمكن تطبيق ذلك النموذج يلزم إجراء المزيد من البحوث التربوية لتناول جوانبه الأربعة. كما أن الجوانب

الأربعة معنية في الأساس بالصفات المطلوب توافرها لدى الشخص حتى يسلك سلوكًا أخلاقيًا، ولكنها لا تعطي أي مؤشرات على محتوى أو أساليب المنهج الأخلاقي.

مناهج التربية الأخلاقية
المنهج الشكلاني في مقابل المنهج النسبي

سؤال المنهج أرّق الباحثين في أساليب التربية الأخلاقية خاصة في المقارنة والتفضيل بين التوجه الشكلاني والتوجه النسبي في النظر للأخلاق. يعتقد العديد من المربين أنه لا بد للتربية الأخلاقية من تعزيز قدرات الفرد في إنشاء المعنى وتوليد الخطاب الأخلاقي الذاتي ليتمكن الفرد من التجرد من مصالحه الشخصية الخاصة في المواقف ذات الصلة الأخلاقية وأن يجادل لصالح المصالح العامة أو المشتركة، وهذه قدرة إدراكية عالية تنتمي الى مراحل كولبيرج التعليلية العليا في التفكير الأخلاقي، لكن النتائج المترتبة على هذه النظرة المتفائلة لوظيفة التربية الأخلاقية في تمكين الفرد ومنحه سلطة إنشاء الخلق عوضًا عن تلقيه، ربما تؤدي إلى نتايج غير مضمونة مثيرة للجدل في زمن تفشي التعددية الأخلاقية المتطرفة لما بعد الحداثة، لذا فقد يقتصر تركيز مفاهيم التربية الأخلاقية على تنمية أخلاق التسامح وتقبّل الاختلافات على

حساب ثبات القيم والأصالة. بالرغم من أن التسامح دافع نبيل، إلا أنه ينطوي على مشكلات خطيرة؛ حيث إن مسحة النسبية فيه تأتي من حالة عدم تيقن قد تؤدي إلى حدوث التباس، وهذا الالتباس من منظور النمو، غير مرغوب فيه لتطور الهوية، وخصوصًا لدى الأطفال.

وقد يعرّض مفهوم التسامح اختيار المعيار الأخلاقي للخطر بصفته القاعدة الصلبة لاتخاذ القرار. وللوهلة الأولى، يبدو أن التعامل مع أنظمة الاعتقاد الأخلاقي المختلفة على أنها تتمتع بذات القدر من الصحة توجهًا ديمقراطيًا. ولكن المساواة في الأخلاق، كما يقول أوسر (Oser, 1999)، كثيرًا ما تعني التوقف عن الحركة أو الشلل السلوكي.

من المفترض أن التربية الأخلاقية يجب أن تقدم بعض المساعدة من أجل أن تكون عملية اتخاذ القرار في المواقف ذات الدلالة الأخلاقية التي نواجهها يوميًا في حياتنا بناءً على أساس من المبادئ الصريحة أو الضمنية. إلا أن الواقع ليس هكذا دائمًا. فالمربون في المجتمعات الغربية لديهم شغف الظهور بمظهر التسامح، ويواجه الأطفال معضلات حقيقية ولكنهم يتلقون ضمنا فكرة أن الفروق بين المواقف الأخلاقية المختلفة ليست ذات قيمة حقيقة لأن كل الخيارات جديرة بالقبول والاهتمام، كل الاختيارات متساوية من حيث الأهمية.

لا بد من الفصل بين التعليل الأخلاقي كقيمة مجردة وبين الخيارات السلوكية فـ«لا يمكن تبرير ارتداء الحجاب الإسلامي بالقول إنه مجرد اختيار؛ حيث تحتاج الفتاة، مثلًا، إلى تقديم سبب ديني يتسق مع موقفها السلوكي تجاه ارتداء الحجاب. وإلا، فلن يكون للاختيار أي أهمية أخلاقية مثله في ذلك مثل الاختيار بين ارتداء الجينز الأزرق أو الجينز الأسود» (Murris, [n. d.]).

ومع تفشي مفهوم القبول بالعديد من أنظمة الاعتقاد الأخلاقي، والمساواة بينها، ربما تفقد مناهج التربية لأخلاقية في أسوأ حالاتها، مبرر وجودها. وإذا تجاوزت درجة النسبية الأخلاقية في أساليب التربية الغربية نقطة حرجة، فسيختفي التمييز بين الأخلاقي وغير الأخلاقي، ومن ثم، تؤدي النسبية الأخلاقية إلى اللاأخلاقية. ولأجل ذلك، يجادل الباحثون التربويون بأنه إذا أصبح الأطفال متفتحي العقل ولكنهم ناقدين في ذات الوقت، ينبغي أن يفهموا أنه من الطبيعي أن يختلف معهم الآخرون في الآراء ووجهات النظر، ومن الطبيعي أيضًا أن يستقصوا عن أسبابهم الخاصة ويقارنوها أو يطوروها أو يعدلوها وفقًا لوجهات نظر الآخرين. ويحتاج الأطفال إلى تعلم كيف ومتى وعن ماذا يسألون، بالإضافة إلى تعلم كيفية التعليل ووقته وما يستدلون عليه (Fisher, 2005).

المحتوى التربوي الأخلاقي
النمذجة وعلاقتها بالنمو الأخلاقي

على عكس الرؤية البنيوية للتربية الأخلاقية، فإن مؤيدي حركة التربية الأخلاقية عن طريق النمذجة يطرحون افتراضات مختلفة عن التدريس والتعليم، ولديهم تصورات متباينة لأسباب حدوث الفشل الأخلاقي بين الشباب في المجتمعات الغربية، كما يضعون أهدافًا مختلفة للتربية الأخلاقية. وقد رصد ريست (Rest) ونارفيز (Narvaez) وبيبيو (Bebeau) وتوما (Thoma) هذا النوع من التعلم الاجتماعي (Bebeau, [et al.], 1999)، ووجدوا أن المنظِّرين التربويين (social learning, educational theorists)[١] يدافعون عن الجانب التبعي في الأخلاق فيتعلم الأطفال الأخلاق المستبطنة اجتماعيًا والمتوارثة، كما يؤيدون استخدام أدب الأطفال والقصص الأخلاقية للعمل على تحسين السلوك الأخلاقي.

وقد تبنى هذا المنهج التربوي مؤيدو حركة التربية بالنمذجة Character or moral education في الولايات

---

(١) يمكن تفسير التنشئة الاجتماعية الأخلاقية أو الاستبطان الأخلاقي Moral Socialization or Internalization، كما صاغها هوفمان (Hoffman) في نظريته، بأنها الانتقال من امتثال الطفل إلى بالغ مكره عند الاصطدام بضرورة الانضباط، ثم حدوث صراع داخلي ينتهي بالتوصل إلى مصادر للتنظيم الذاتي المستقل (Gibbs, 2003).

المتحدة في فترة الثمانينيات (Bebeau, [et al.], 1999). وتستند التربية بالنمذجة في الأساس إلى أنشطة ممنهجة وتوظف أسلوب «تعزيز النمذجة الخارجية» «extrinsic modelling reinforcement» الذي وضعه ألبرت باندورا (Albert Bandura)، عالم النفس المتخصص في التعلم الاجتماعي، بهدف تحسين السلوك الأخلاقي.

فكرة النمذجة الخارجية كما فسرها باندورا (Bee and Boyd, 2004) تؤكد أن «الأطفال يتعلمون من خلال مراقبة الآخرين أكثر من تعلمهم عن طريق المكافأة أو العقاب». وقد استخدم باندورا مصطلح «النمذجة» لوصف هذا النوع من التعلم عن طريق الملاحظة. وتتكون النمذجة من أربعة عناصر؛ ألا وهي: فرصة الانتباه إلى نماذج واضحة من السلوك الفاضل، وربط السلوك بمفردات الأخلاق، وتحويل الإدراك إلى فعل مناسب، وإلحاق الدوافع باعتبارها نتائج للإدراك والسلوك (Leming, 2000). وهكذا، بناءً على هذا الإطار النظري، تعد النمذجة من خلال مقدمي الرعاية والأقران والمعلمين العامل المؤثر الأساسي في تعديل سلوك الأطفال أو حتى تغييره. ونتيجة لذلك، سيكون الافتراض: لماذا لا يتم التركيز على تطوير سمات الشخصية الفاضلة من خلال تقديم نماذج في الوسائط مثل أدب الأطفال؟

يجادل الفيلسوف وليام جيمس بأن أكثر رسالة منتشرة

يتنقلها الأدب هي رسالة مضمونها العواقب، وهي كما يلي: «تحدث الأشياء الجيدة للأشخاص الذين يفعلون أشياءَ جيدة، وتحدث الأشياء السيئة للأشخاص الذين يفعلون أشياءَ سيئة» (Leming, 2000). هذا بالإضافة إلى جدال روبرت كولز ١٩٨٦ (في: Vitz, 1990) واعتقاده أن أفضل فهم للحياة الأخلاقية يكون عن طريق السلوك الحقيقي الذي ينشأ عن التجربة الواقعية المذكورة في الروايات الخيالية أو غير الخيالية، وليس عن طريق الاستجابات اللفظية للمعضلات الأخلاقية الافتراضية (يقصد أن منهج كولبيرج لا يساعد على النمو الاخلاقي بل يصفه فقط). ويعتقد كولز أن إحدى أكثر الطرق فعالية لتعريف الأطفال على الحياة الأخلاقية، باستثناء تعريضهم لمواقف ذات تحديات أخلاقية، تتمثل في جعلهم يسمعونها أو يقرأون عنها أو يشاهدونها.

يدعي وليام جيمس أن النمذجة لا بد من أن تغرس ضمن العادات الجيدة الراسخة في الذهن، وذلك عندما يصبح فعل الخير أو التصرف وفقًا للتوقع الاجتماعي أمرًا «تلقائيًا». ومع ذلك، فقد تعرض هذا الادعاء بالتحديد لتساؤلات طرحها الكاتب الليبرالي ستيفن لاو (Law, 2007). فقد أصرّ على أن الاتصاف بالخصال الفاضلة والعيش بطريقة جيدة ليس «مهارة» ينبغي للمرء اكتسابها كركوب الدراجة أو «عادة» لتصبح شيئًا تلقائيًا كتفريش الأسنان، ولكنه يرى من منظوره أن «مهارات

وعادات التفكير» في الدوافع الشخصية للسلوك هي أحد أهم دروب السعي وراء التحلي بالفضيلة.

هذا بالإضافة إلى إثارة البنيويين - مثل كون (Bebeau [et al.], 1999) - تساؤلات حول ما إذا كانت البرامج التي تعمل على تعزيز قيم جوهرية، مثل «الطاعة والاحترام والمسؤولية والمواطنة» التي يتم التوصل إليها من خلال الإجماع داخل المجتمع بأسلوب النمذجة، تكون على حساب مبدأ غربي مهم آخر؛ هو مذهب الشك skepticism ومن منظوره، فإن هذه القيمة مهمة لتحقيق النمو والتطور الإنساني مثلها في ذلك مثل القيم الأخلاقية الأخرى.

أسلوب النقاشات الأخلاقية في الفصل الدراسي لكولبيرج وتعليم التفكير الفلسفي للبمان

تستند اعتراضات كولبيرج على النمذجة أنها تتسم بالتلقين. وقد رأى أيضًا أنه عندما يتلقى الأطفال الأحكام الأخلاقية بشكل سلبي من الكبار، يكون التغيير الناجم ضئيلًا. لا بد للطفل أن يسعى لتميز آرائه الشخصية، لذا بد من أن يكون أكثر فاعلية في تجاوبه مع النشاط الصفي الذي يتناول الأخلاق. ومن ثم، شجع كولبيرج أحد تلامذته على قيادة مجموعات نقاش مكوّنة من طلاب الصف السادس؛ حيث تُطرح عليهم معضلات أخلاقية. وحاول موشي بلات (تلميذ

كولبيرج) أن يترك معظم المناقشات للأطفال أنفسهم وكان يتدخل فقط عندما يرغب في تلخيص رأي أو توضيحه أو تقديم وجهة نظر من آن لآخر. واستمرت مشاركته في مجموعات المناقشة هذه لمدة ١٢ أسبوعًا واكتشف نجاح أكثر من نصف الطلاب في التقدم مرحلة واحدة كاملة من مراحل نمو التعليل الأخلاقي (Blatt and Kohlberg, 1994). وقد حفزت هذه التجربة الرائدة على إجراء الكثير من الأبحاث والعديد من التطبيقات التربوية.

أجرى الباحث الأمريكي وليام جالاغر (Gallagher, 1978) بحثًا آخر سار فيه على خطى كولبيرج. وكان هدفه البحث في مدى تأثير نقاش الأقران على الدفع بالطلاب في المستويات الأدنى إلى مستوى أعلى في نموذج كولبيرج، على أن تتناول هذه المناقشة معضلات أخلاقية في مرحلة أعلى من مراحل كولبيرج عن التعليل الأخلاقي. وساهمت دراسته في فكرة «تعزيز النمذجة الخارجية» التي وضعها باندورا والتي تشير إلى قدرة معضلات المراحل الأخلاقية العليا التي يواجهها بطل القصة على التأثير على طلاب المستويات الأدنى في التسلسل الهرمي. وخلصت نتائج جالاغر إلى أن التجربة أظهرت حدوث المزيد من المكاسب في مستويات المرحلة مع المجموعة التجريبية مقارنةً بمجموعة المراقبة.

هذا بالإضافة إلى اقتراح العديد من الباحثين الآخرين

تطبيقات خاصة بجوانب الانتقال بين مراحل النمو الأخلاقي، وذلك وفقًا لكولبيرج وبياجيه وباحثين آخرين في نظريات التطور الإدراكي. وقدم جيمس لينجل برنامج «المحيط التنموي» كخطة مقترحة للانتقال من عالم النظريات إلى عالم الواقع في المدارس الابتدائية بالولايات المتحدة. وعرّف الباحث طبيعة البيئة المحفزة اجتماعيًا من خلال تقديم تعريف نظري يوضح كيفية حدوث التغيير في المرحلة الأخلاقية. على سبيل المثال، اعتقد الباحث أن «الانتقال من مرحلة إلى مرحلة تالية هي عملية رفض وبناء ... رفض منطق المرحلة الحالية، ثم إنشاء المرحلة الجديدة» (Lengel, 1974). ومن ثم، قدم الباحث أهدافًا عملية قابلة للقياس تخص النمو الأخلاقي يقوم المعلمون بتنفيذها، مثل فرص أخذ الأدوار والمشاركات والمناقشة بين الأقران. وقد شدد الباحث على ضرورة وضوح مستوى التعليل الفعلي لدى الطفل قبل البدأ في التدخل لتطويره، كما سلط الضوء على أهمية الاحتفاظ بملاحظات وسجلات لكل طفل. ولكن لسوء الحظ، لم يكتمل البحث، ومن ثم، يلزم التعامل مع تطبيقاته على أنها احتمالات فقط، وذلك لأنها تفتقر إلى الدليل التجريبي الذي يدعم الرأي المقترح.

ويتضمن التفكير الفلسفي، ولكنه لا يقتصر بأي حال من الأحوال، على السعي وراء توضيح المفاهيم التي يرى المرء من خلالها العالم المادي والاجتماعي والأخلاقي، ويأتي محط

اهتمام الخطاب الأخلاقي خصوصًا عندما يكون هناك اختلاف حول معنى المفاهيم الأخلاقية وتطبيقاتها (Pring, 2008). وفي سياق التربية الأخلاقية، إذا كانت الأسئلة المطروحة تتضمن كلمات مثل «ماذا» و«أين» و«لماذا» و«كيف» وتُعتبر عوامل رئيسية في تعزيز التفكير النقدي وتطوير التعليل، فحينها سيظهر تدريس الفلسفة كمهارة ذهنية للأطفال على أنه طريقة معاصرة لتحقيق ذلك. وكان أحد المؤيدين لفكرة تعليم التفكير الفلسفي في مناهج التعليم أستاذ الفلسفة في جامعة كولومبيا، ماثيو ليبمان (في: Fisher, 2005)، الذي أصبح في عام ١٩٦٨ مدافعًا عن فكرة جوهرية وهي أن التعليم لا بد من أن يكون نضالًا مستمرًا لتعزيز التفكير الناقد. وقد دعا ليبمان إلى إنشاء «مجتمع التساؤل» The Community of Inquiry عندما اقترح استخدام أسلوب الحوار السقراطي كوسيلة لتطوير طريقة التفكير عبر الاشتراك في مناقشات فلسفية من خلال قصص مصممة قام بكتابتها لتشكل نقطة الانطلاق لنقاش حول مجموعة متنوعة من المعضلات (Bowles, 2008). ويرى ليبمان (Lipman) أنه «في أثناء الحوار، يحدث إعادة إنتاج للأفكار مرارًا وتكرارًا، لا يسمح للفكرة أن تمر دون تحدي لكن الارتداد النقدي سيصيب تأملات الفرد الشخصية لتنضج بشكل أفضل» (Lipman [et al.], 1980).

وأساس النموذج السقراطي (Socratic Dialogue) في

تعليم التفكير الفلسفي (كما نقل عنه أرسطو) هو من خلال استخدام المناقشات الاستقرائية التي تطور التعليل بوصفه أداة من أدوات التفكير العليا من خلال تحرير المفهوم من سياق محدد إلى فكرة عامة، لكنها تظل مرتبطة بالحياة اليومية وتخص عامة الناس. لم يكن سقراط مقتنعًا بأن الفلسفة هي فقط حالة أكاديمية يمكن أن تدرس بل كي يصبح الشخص أيًا كان فيلسوفًا (وليس بالضرورة الأكاديميين أو الأذكياء فقط) فلا بد من أن يتقن مهارات معينة مثل القدرة على التساؤل الفلسفي والوعي التأملي بمعتقداته الشخصية، وكذلك امتلاك الفصاحة اللازمة والقدرة على التعبير عن هذه المعتقدات .(Fisher, 2008)

وللنموذج السقراطي في تعليم التعليل الأخلاقي الفلسفي مميزات مهمة .فمثلًا حتى يتمكن المربي من الحصول على حوار ناجح، لا بد من أن يكون متمكنًا من متابعة الاستدلالات والأمثلة ورصد التناقضات والإشاره إلى الافتراضات المبطنة، والأهم من كل هذا هو التأكيد على أهمية الترابط الفكري في النقاش ودعم المساهمات الفردية لكل مشارك كرأي مهم في البناء الذي يحصل داخل النقاش بالتشجيع المستمر للمنطق والمنطق المضاد، يصل المشاركين أحيانًا إلى مناطق من عدم التأكد وحين ذاك تظهر القيمة المهمة للتمكن والقدرة على التعليل الأخلاقي. ومن خلال

المحاولة المستمرة للوصول إلى منطقة استقرار فكري عبر سلسلة من العمليات المنطقية والتحليلية والتعليلية يساهم هذا النموذج في خلق إحساس بالتوجه الجماعي إلى الأمام نحو منطقة ما، إنجاز ما، وكأن الحوار على بعد خطوات من امتلاك الحقيقة.

اقتبس ليبمان نموذجه في تعليم التفكير الفلسفي من توجهات دوي البراجماتية في فلسفة التعليم وكذلك من أسلوب فيجوتسكي المحفز لنموذج التعلم المجتمعي.

ويعيد دوي صياغته البراجماتية لفكرة الحقيقة كما وردت في (Cam, 2011)، حيث يرى أنها حالة من التأكد المبرر warranted assertibility، وهو معنى يختلف عن الصياغات التي تميل نحو تعريف مطلق للحقيقة تُشابه أفكار أفلاطون وتجريد كانط. كما أنه يتميز عن نسبية أرسطو التي تقول إن الحقائق ليست سوى انعكاسات لفرضيات معينة داخل سياق وهو مفهوم يعزز قوة المنظور في الحكم على الحقائق.

هذا يعيدنا للربط بين فلسفة دوي البراجماتية وتطبيقاتها التعليمية في التعليم الفلسفي للتفكير الأخلاقي، حيث إن من الأساسيات المنهجية في التفكير الفلسفي الاعتماد على تعزيز القدرة على التعليل المنطقي أثناء طرح الرؤى والأفكار أو الاقتراحات. الأفكار التي تعرض أثناء النقاش تأخذ عادة منحى

الافتراض الذي لا بد من دعمه بمنطق مواجه أو موازٍ يتحدى الفكرة، يراجعها أو يعززها. هذه العملية هي في حقيقتها بحث صريح عن الحقيقة في صورتها المطلقة لكنها في نفس الوقت يمكن أن تعبر عن معنى أوسع وأشمل وهو؛ البحث عن المعنى. الفرق يكمن في أن المعنى يمكنه أن يشمل الحقيقة ونقيضها، كما يمكنه بدون حرج أن يكون جزءًا من الحقيقة ومع ذلك لا يزال يخدم ويسهم في خلق الرؤى والأفكار داخل حيز الحقيقة. لذا فإن البحث عن الحقيقة والبحث عن المعنى يسلكان طريقًا واحدًا حسب فلسفة دوي لمفهوم الحقيقة لكن البحث عن المعنى يصبح سلوكًا مستمرًا وفي حالة نمو دائمة ومطردة حتى وإن تباعد عن الحقيقة. لذا فإن تطبيقات صياغة دوي لمعنى الحقيقة من خلال طرحها في صورة نهايات مفتوحه أثناء برامج تعليم التفكير الفلسفي، هي تجسير جيد بين فكرة النسيبة والرؤية المطلقة، حيث إن البحث عن الحقيقة في صورة معنى يعد أسلوبًا غير معصوم بالطبع لكنه بحث معزز بالتعليل المنطقي والاستدلال المستمر فتتحول عملية البحث عن معنى ما إلى تجربة تشكيل للمعنى الشخصي من خلال التساؤل الجماعي أثناء النقاش السقراطي حتى وإن لم تكلل بالوصول إلى حقيقة أو جواب لتساؤل ما يتفق عليه الجميع.

إن إعادة تفكيك الأفكار والبحث عن المعاني الخفية

داخل ما نعتقد أنه حقائق أو بديهيات غالبًا ما يقودنا إلى فهم جديد أكثر عمقًا ومصداقية في بحثنا الحثيث عن الحقيقة. يرى دوي أن فكرة ـ مداولة الأخلاق ـ هي تجسير مهم بين الأخلاق والسلوك حيث طالما تم تناولهما منفصلين في فلسفات أخرى في الفلسفة البراغماتية (Cam, 2011). يصبح الفعل ذا قيمة أخلاقية حين يحدد تطبيقه ما سيصبح عليه المرء وليس ما سيتمكن من امتلاكه ماديًا. ونقطة القوة هذه في فلسفة دوي هي التي ساهمت في تقريب الفجوة بين الأخلاق كأفكار وتطبيقاتها السلوكية، حيث إن المعيار هو أثر الفكرة وانعاكسها سلوكيّا على الشخصية، وهذا منحى مهم يقاوم النسبية الأخلاقية. يتمثل ذلك في النمو والتطور الشخصي للفرد داخل الحوار السقراطي عقليًا وفكريًا وتحمله المسؤولية الفردية عن أفكاره تجاه الأخلاق. حين يتم مراجعة الأخلاق فكريًا داخل الحوار، وإعادة التعامل مع خلق ما كأنه فكرة جديدة قابلة للتعلم يمكن تفكيكها ونقدها ومناقشتها وإعادة صياغتها أو تعريفها، يحدث ثمة ما يدعى بإنشاء المعنى من جديد. تخرج المعاني في هذه الحالة من كونها أفكار جمعية تم اكتسابها قسرًا بدون إرادة عبر أساليب التنشئة الاجتماعية - كما تقول النظرية الاجتماعية للتعلم، إلى معانٍ تنشأ طواعية وبإدراك داخل عقل الفرد من خلال سلسلة من العمليات العقلية والوجدانية أثناء عملية التعلم داخل المجموعة . وبناءً على

فلسفة دوي فإن هذا يجسر الفجوة بين المعاني الموجوده في الذهن عن خلق ما وبين تطبيقاته السلوكية.

ويدين أي نقاش عن الأساليب الحوارية للتعلم والتدريس بالفضل للنظرية الاجتماعية والثقافية لفيجوتسكي، وخصوصًا إدراكه أن اللغة هي القوة الدافعة للتطور الإدراكي (Lyle, 2008). وقد ساعد فيجوتسكي المربين في رؤية الدور المحوري للغة في تطور الأطفال، وهذا بدوره شجع على إجراء بحث للتعرف إلى تأثير اللغة على عملية التعلم. ونتيجة للتأثير الذي أحدثه فيجوتسكي، فقد ظهر عدد متزايد من البحوث التي تدعم رأيه الخاص بأن التحدث أساسي في عملية التعلم. وقد حفز هذا الاهتمام بلغة الأطفال على إجراء بحوث تربوية عن حديث الأطفال من خلال التفاعل التعاوني حيث يؤمن فيجوتسكي أن كل العمليات العقلية العليا نشأت في الأصل من خلال عملية تواصل اجتماعي ما (Cam, 2011). ونجحت مثل هذه الدراسات في وضع الأساس لدراسة الحديث الحواري عن كثب. وكانت الافتراض هو أن الحوارات والمناقشات بين الأقران والتفاعلات التي يواجه من خلالها الأطفال وجهات نظر أخرى مخالفة لوجهات نظرهم ويُسمح لهم بتبادل الأسباب والتعليلات، أساسية لحدوث النمو الأخلاقي، هذا إلى جانب أن التعليل الأخلاقي للأطفال قد يصبح عرضة للتغيير بسبب تأثير الحوار عليهم.

وكما ذكر سابقا، تقول النظرية الاجتماعية للتعلم socioanalytic theory إن القيم والمفاهيم يحصل استيعابها في اللاوعي من خلال التلقين المباشر للوالدين والمجتمع المحيط أثناء التنشئة الاجتماعية، لا تحاكم هذه النظرية القيم بذاتها بل تقول أن شرعيتها مستمدة من كونها قيمًا عامة وسائدة كذلك هي تنفي إلى حد كبير اختيار الفرد وإرادته في التعامل مع عملية استقبال القيم. بينما يدّعي البنيويون الاجتماعيون Social Constructivists مثل كولبيرج وفيجوتسكي وغيرهما أن القيم قبل أن تسود داخل مجتمع ما لا بد من أن تكون ضمن إطار معياري عالمي يحاكمها ويقيس التطبيقات والممارسات الفردية على أساسها، كما أنهم يؤمنون أن الإدراك العقلي المرتبط بالنمو خلال المراحل العمرية يؤهل الفرد للتفاعل الإيجابي مع القيم السائدة، ويمكنه إراديًا محاسبتها وتقيمها ثم التبني الاختياري لها.

وبناء على ما سبق، دمج ليبمان في نموذج تعليم التفكير الأخلاقي الفلسفي الفكرتين وقدم نموذجًا بنيويًا/ اجتماعيًا، حيث يضم فكرة الإرادة الفردية لتحليل القيم التي ترد من خلال التنشئة الاجتماعية، إلى فكرة أن التعلم لا بد أن يكون داخل مجموعات اجتماعية مصغرة تتناقل الخبرات وتتداول الأفكار. هذا التفاعل الاجتماعي يثري عملية التناول لفكرة ما، ويسهم في خلق نماذج جديدة للأفكار تكون أكثر احترامًا

لحقيقة الواقع المعيش وأكثر التزامًا بفكرة المستقبل المشترك داخل النسيج الاجتماعي العام.

وداخل النقاش السقراطي الفلسفي، يحدث المزج بين التعلم الفردي والنمذجة في مجتمع مصغر. ذلك أن النقاش يركز على تطوير القدرات التعليلية لدى الفرد. والتعليل قدرة إدراكية فردانية تنمو مع التدريب، وتساعد في تحليل ونقد وفلترة الأفكار الواردة، ولكنه في نفس الوقت لا يفترض مسبقًا وجود القيم العالمية للتحاكم بشكل مطلق كما يفرضه النموذج البنيوي إذن هو يجمع بين النسبية في محاكمة القيم وبين القدرة على التعليل كمهارة إدراكية في استيعابها.

وقام ليبمان وبيرمان في عام ١٩٧٠ بتنفيذ مشروع تجريبي في الولايات المتحدة. وكان هدف التجربة الميدانية تحديد مدى جدوى تدريس التعليل الأخلاقي الفلسفي لطلاب الصف الخامس وأظهرت المجموعة التجريبية استفادة كبيرة مقارنةً بالمجموعة الضابطة في مجالات التعليل المنطقي (Lipman [et al.], 1980). ومع ذلك، ينبغي أن يوضع في الاعتبار أن من قام بالتدريس هو ليبمان بذاته وقد كان أستاذًا جامعيًا في الفلسفة وليس معلمًا عاديًا. وفي عام ١٩٧٥، أجرى هاس (Hass) تجربة ذات تصميم شبه تجريبي عن الموضوع نفسه على طلاب الصف السادس. وقد سجلت النتائج حدوث تحسن كبير في القراءة والتفكير النقدي، ولكن النتائج في فئات أخرى

خضعت للاختبار، شملت حس الفضول المعرفي والتفكير المنطقي، كانت غير قاطعة. وبالجمع بين نتائج المشروعين، اتضح أن تدريس الفلسفة للأطفال ضمن المواد الدراسية يعتمد اعتمادًا كبيرًا على المعلم. فالمعلمون الذين يركزون على القراءة يحققون تحسنًا كبيرًا في مستوى القراءة عند تلاميذهم، بينما المعلمون الذين يركزون على التعليل يحققون تحسنًا كبيرًا في مستوى التعليل (Lipman [et al.], 1980).

يتوافق برنامج تعليم التفكير الفلسفي، بطرق شتى وبشكل إيجابي، مع أسلوب المناقشات في الفصل الدراسي لكولبيرج. ذلك أنها تهدف جميعًا إلى تعزيز الحوار وتؤمن بتأثير التفاعل بين الأقران على التعليل الأخلاقي. وسواء كانت المناقشات في الفصل الدراسي لكولبيرج أو برنامج ليبمان تعليم التفكير الفلسفي، أو أي طريقة تربوية أخرى تؤيد الحوار والمناهج المتمركزة حول الطفل، فقد تعرضت جميعها للنقد في الماضي بسبب تخفيها وراء خطاب التقدمية وحقوق الطفل (Rudduck and Flutter, 2000). ويمكن استيعاب هذا الرفض في إطار المفاهيم العامة المتوارثة عن الطفولة والتي جعلت من الصعب - حتى وقت متأخر - على الناس التعامل بجدية مع فكرة تشجيع الشباب الصغير على المشاركة في المناقشات التي تتناول أشياء تؤثر بشكل جوهري على توجهاتهم الفكرية المستقبلية بشكل مستقل، وذلك داخل المدرسة وخارجها.

ولكن، يمكن القول إن البرنامجين متميزان في طريقة صياغتهما للمفاهيم المتعلقة بالطفولة. فنجد أن برنامج تعليم التفكير الفلسفي للأطفال يعترض على رأي بياجيه الذي يذكر فيه أن الأطفال لا يملكون القدرات الإدراكية للتفكير المجرد والافتراضي حتى يبلغوا مرحلة (١٢ - ١٤ عامًا) stage of formal operational thought. وقد عزز هذا الرأي مفهوم الوصاية في الطفولة باعتبار أن الأطفال غير كاملين وضعفاء واتكاليين ويُنظر إليهم على أنهم بحاجة إلى النضج قبل التمكن من التمتع بحرية غير مقيدة للتفكير نيابةً عن أنفسهم (Qvortrup, 1997). ويتحدى برنامج تعليم التفكير الفلسفي للأطفال فكرة أن أساليب تفكير الأطفال وقدراتهم هي مجرد مسألة تتعلق بالسن أو النضج. جدير بالذكر أن تعلم الفلسفة باعتبارها مهارة يقدم مثالًا نموذجيًا عن التعلم التداولي. ويتم تبادل المنطق والمنطق المضاد، بالإضافة إلى الجانب الإقناعي. ويعارض الحوار فكرة أنه ينبغي للمعلم اختبار الإجابات من التلاميذ واستدعاؤها والتلميح لهم بها (Lyle, 2008). وتناولت بعض الاتجاهات التربوية الحديثة هذا النهج التقدمي لتعزيز الحوار بجدية. لكن بتطوير الحوار داخل الفصل الدراسي وتعزيز الاستقلال وقدرة الأطفال على التعبير عن رأيهم يتطلب تغييرًا جذريًا في أساليب التدريس؛ حيث قد يشعر المعلمون بسهولة بأنهم يفقدون السيطرة على الطلاب. جدير بالذكر أن

«إمكانية التغير» باتجاه هذا التطبيق تعد من بين العقبات الرئيسية، وذلك بالنظر إلى التعقيدات التي تكتنف المصطلح «تغير». ويرجع ذلك إلى أن رؤية الأطفال على نحو مختلف والابتعاد عن تنشئتهم من خلال المنظور البيولوجي الجبري طويل الأمد الخاص بمناهج علم نفس النمو وإدراك النطاق الأوسع من قدرات الأطفال وكفاءة الشباب الصغير تتطلب جميعًا استجابة متفتحة الذهن لبصيرتهم. وتتقيد كل هذه المنظورات الجديدة بصياغة مفهوم علاقة السلطة التقليدية بين البالغ والطفل (Rudduck and McIntyre, 2007).

وهنا يمكننا أن نتحدث عن الفرق بين الخطاب المونولوجي والخطاب الدايالوجي في التربية الأخلاقية. فالخطاب المونولوجي الذي يشغل معظم الحيز في المجال التعليمي كما وضحته سو لي (Lyle, 2008)، يمارس نوعًا من السلطة على الطالب وأكثر ما يشغله هو نقل المعلومة والتحكم المطلق في فعاليات الحديث. إنه أداة تحقق بالدرجة الأولى أهداف المعلم مع إهمال لحاجات المتعلم الشخصية في معرفة جوانب النقص واحتياجاته الإدراكيه أو ما يسمى بما فوق الإدراك (metacognition).

يستخدم نموذج المونولوج في أغلب طرق التدريس التقليدية بل حتى في أحدث طرق التعليم الحديثة التي تتمركز حول الطالب بدل من تمركزها حول المعلم حيث إنه في

أفضل الحالات يقوم المعلم بطرح الأسئلة التي يعتقد بجدواها ثم يسمح للطلبه بالإجابة والنقاش المقتضب نظرًا لضيق الوقت ولالتزامه بالمنهج المقرر والأهداف المحددة مسبقًا وإذ ذاك فإن المعلم يضطر الطالب من خلال قيادته للنقاش إلى الدخول في نفق لا بد أن يكون آخره الإجابة التي في ذهن المعلم والمحضرة سلفًا لديه. هذا النموذج بطبيعة الحال هو النموذج السائد في التعليم التقليدي وبالذات في التربية الأخلاقية.

على العكس من ذلك فنموذج الدايالوج الذي اقترحه بختين، يهتم بالتبادل الفعال للمعلومات والاختبار المستمر لعملية التعليل المنطقي من خلال تحدي الأفكار والاستماع اليقظ والجدل الخلاق، حيث يتم بناء المعرفة والبحث المشترك عن المعنى. وهذا النموذج يخلق تحديًا جديدًا للمعلم حيث إنه يلغي العلاقة الفوقية بين المعلم والمتعلم، وبذلك يكسر حالة عدم توازن القوى بين المقدم للمعلومة وكأنها الحقيقة الوحيدة بصفته الفوقية وبين المستجيب بوصفه مستقبلًا مستسلما لكل ما يأتيه.

خاتمة

الاهتمام الخاص بتفاصيل المواقف الأخلاقية اليومية في حياة الفرد ربما يوحي بأن المبادئ الأخلاقية تعتمد على السياق ليس فقط بين الثقافات المختلفة أو بين الجماعات داخل نفس الثقافة، بل إن الفرد الواحد تختلف أحكامه باختلاف المواقف. ويستخدم وجهات النظر الأخلاقية المختلفة للخروج من عوارض المواقف القائمة. وتتوافق وجهة النظر هذه مع آراء «السياقيين» situationists وهم فلاسفة يقدرون كلا من مذهبي النسبية والمثالية بدرجة عالية، ويرفضون إمكانية صياغة قواعد أخلاقية عمومية، واختاروا بدلًا من ذلك تحليل كل موقف على حدة، ويقولون إن البحث عن القيم الأخلاقية يجب أن يركز ليس على «الصواب»، أو «الخير» ولكن على ما هو «ملائم» (Waterman, 1988). ويربط هذا الموقف القيم الأخلاقية بالظروف، والرغبات، والبنى الاجتماعية المنطقية للمجتمعات، وبالتأكيد وجهات النظر العالمية السائدة في أوقات محددة.

ومع ذلك، بقي أحد الأسئلة في حاجة إلى إجابة: هل

يستلزم تقويض دعاوى العمومية في آراء كانط والنظريات الأخلاقية المشتقة من وجهات النظر الخاصة به مثل كولبيرج وبياجيه، بالضرورة تقويض أي ادعاءات حول وجود أساس أخلاقي عام ومشترك بين البشر؟ هل يعد رفض دعاوى العمومية وجهة نظر أخلاقية موضوعية بحد ذاته، أو في الحقيقة، هل كان هذا الرفض مقيدًا أيضًا بالقيود التي فرضتها طرق البحث المعرفية النسبية، وبالتالي فإنها لم تُستثن أبدًا من وقوعها تحت تأثير المناهج النسبية؟

ويرفض أصحاب النظرية النسبية مفهوم المقاييس الأخلاقية المطلقة التي يمكن أن تزن القيم الأخلاقية بمعايير ثقافية ثابتة ومحددة. ويرفضون كل وجوه الإمبريالية الثقافية، كما ينكرون الآراء النمطية للتسلسل الهرمي الحضاري في منظومة داروين النشؤوية وتأثيرها على تصنيف الممارسات الثقافية .فضلًا عن أنهم يحتجون على رؤية الثقافات من زاوية عرقية التمركز أي إما بوصفها أعلى أو أدنى وفقًا لمنطقية ومعايير الطبقة المتوسطة البيضاء للرجل الغربي. ومن ثم، فإن رفض دعاوى عمومية الأخلاق هو بالفعل اعتراض على «الجوهرانية الأخلاقية» moral essentialism المتمثلة في الغطرسة الأوروبية لفرض الآراء الأخلاقية المترسخة بالضرورة والمتجذرة من تاريخ أوروبا ونضالها الطويل لنمذجة الأخلاق.

ولكن ثمة سؤال آخر: إذا افترضنا فكرة وجود قانون

أخلاقي عام وثابت، هل سيكون هناك أي طريقة موضوعية قادرة على دراسة هذا القانون، وادعاء امتلاكه وبالتالي امتلاك الحق في إعلانه دون القيام بأي محاولات للاسترشاد بعلوم الميتافيزيقا[1]، أو دون افتراض وجود امتياز لمنظور فلسفي معين؟ هل يمكن لمجال النمو الأخلاقي أن يكون متاحًا للمناقشة بين وجهات النظر الفلسفية المختلفة؟ هل يمكنه أن يقبل التأثيرات والتبادل النقدي بين التصورات المتنافسة للقيم الأخلاقية؟ (Helwig [et al.], 1996).

تتطلب الدلالات المعيارية في أنظمة التصنيف القطعي للأخلاق وجود شكل معياري للتقييم بغرض قياس التطور الأخلاقي. وبناءً عليه، يفترض نموذج كولبيرج أنه مع تغير التعليل الأخلاقي، فإنه يتحول من مستوى أقل إلى مستوى أعلى وأكثر تعقيدًا. لكن إن كانت الطرق التي يتغير بها الناس بمرور الوقت متنوعة بتنوع السياقات التي يعيشون بها، وأشكال اللغة والخطاب التي يستخدمونها، فلماذا علينا إذن استنتاج أنهم يشهدون أي تطور في إتجاه متصاعد على الإطلاق؟ (Freeman, 1991). لماذا ينبغي علينا افتراض أن التحول في

---

(١) انظر مقترح جيبس (Gibbs) لعرض مرحلة مجازية سابعة للتعليل الأخلاقي كتطوير لنموذج كولبيرج؛ وهي مرحلة تتضمن أسئلة ما وراء معرفية، وانعكاسات تأملية حول علم ما بعد الأخلاق وعلوم الدين. تختص هذه المرحلة المجازية بشكل رئيسي بالإجابة عن السؤال الأخلاقي «لماذا علينا أن نتحلى بالأخلاق؟» (Gibbs, 2003: 70-73).

التعليل الأخلاقي ليس سوى خضوع عفوي وعشوائي للتغير؟ إذا كان هذا الافتراض حقيقيًا فإنه يقوّض إمكانية حدوث أي تقدم أو نمو في المجال الأخلاقي الفردي ويحكم على أي جهود للتدخل التربوي بالعبثية.

وفي هذه الحالة، لا يمكن تتبع مسار التحول في النمو الأخلاقي إلا بأثر رجعي؛ فبعد أن يصل المرء إلى موضع يمكن من خلاله أن يحكم على نموذجه الأخلاقي، أين كان وأين أصبح. لا يمكن أن يتم الحكم دون الأقرار بوجود نهاية أخلاقية مطلقة، فدون الغاية أو البوصلة، لا يمكن تميز موضع النمو الأخلاقي ولا وجهته «وفي الواقع، إن لحظة انبثاق غايات نمو أخلاقي جديدة، فأن مجرد ظهورها يجعل الغايات السابقة لها غير كافية أو أدنى مرتبةً، فعندها بدلًا من النظر إلى النمو بأنه مدفوع بالغائية نحو المستقبل، يجب أن ينظر إليه بوصفه قصة تحول بأثر رجعي لا تنتهي» (Freeman, 1991: 88).

وتكمن مأساة وجهة النظر هذه في أنه إذا كانت إعادة إنشاء الأهداف الأخلاقية هي عملية متصلة لا نهائية بحد ذاتها، فهذا يعني إذن أنه لا يمكن التأكد من الصحة المطلقة لمكان الوجود الحالي؛ وما الذي يمنع حينها احتمالية أن تكون أكثر الأمور يقينًا وعمقًا في قناعات الإنسان هي في

الواقع ليست أكثر من أوهام قد تصبح لا قيمة لها في يوم ما في المستقبل.

ووفقًا لهذا الرأي، فإن أفضل الطرق المستحدثة للتعليل الأخلاقي ضمن سياق ما لن تعدو أن تكون تطوراً يستند إلى «إعادة إنشاء لا نهائية للنهايات المحتملة» (Freeman, 1991: 89). كما أن عملية التطوير أو النمو الأخلاقي بحد ذاتها، بدلًا من أن تكون وسيلة للوصول إلى نتيجة أفضل فإنها ستستخدم لجذب الأخلاق إلى هوّة سحيقة من الانحطاط الأخلاقي.

ويبدو أن المخرج الوحيد لإنقاذ البشرية من هذه المأساة يكمن في المبادرة بإعادة مناقشة مذهب النشوئية الاجتماعية، وإعادة التباحث حول مطلقية الأخلاق وعموميتها بالاستعانة بالنهج الموضوعي الذي يتجنب إغراءات تمييز «مجموعة خاصة من الفضائل» (Kohlberg, 1971 in: Helwig [et al.], 1996).

ملحق

نظام كولبيرج: تعريف المراحل الست للاستدلال الأخلاقي(*)

١ . مستوى ما قبل العرف والتقاليد

يستجيب الطفل في هذا المستوى للقواعد الثقافية ومسميات الخير والشر، والصواب والخطأ ولكنه يفسر هذه المسميات إما في ضوء عواقب الفعل المادية أو المحكومة بمذهب اللذة (العقاب، والمكافأة، وتبادل الخدمات)، أو في ضوء القوة المادية التي يتمتع بها الذين يضعون القواعد والمسميات. وينقسم هذا المستوى إلى المرحلتين التاليتين:

(*) Kohlberg, 1971: 164-165, in: Edwards, 1975.

المرحلة ١ : توجهات العقاب والطاعة. فتحدد العواقب المادية للفعل مدى خيره أو شره بصرف النظر عن المعنى الإنساني أو قيمة هذه العواقب. ويعد تجنب العقاب أو الإذعان التام قيمًا بحد ذاتها، لا من حيث كونها احترامًا لنظام أخلاقي أساسي يدعمه العقاب والسلطة.

المرحلة ٢ : التوجهات النسبية النفعية. ويتألف الفعل الصحيح في هذه المرحلة مما يلبي احتياجات الفرد بشكل رئيسي، فضلًا عن احتياجات الآخرين بين الحين والآخر. حيث ينظر إلى العلاقات الإنسانية في ضوء العلاقات التي تربط بين الأشخاص كما في السوق؛ فتبرز عناصر الإنصاف، والتبادلية، والمناصفة، ولكنها تتمثل دائمًا في صورة نفعية مادية. كما تصبح التبادلية بمعنى «حك لي ظهري وسأحك لك ظهرك» وليس الإخلاص أو العرفان بالجميل أو العدالة.

٢ . مستوى العرف والعادات والتقاليد

في هذا المستوى يصبح الحفاظ على توقعات العائلة، والجماعة، أو الأمة أمر ذو قيمة بحد ذاته، بصرف النظر عن عواقبه الفورية والواضحة، ولا يقتصر الموقف هنا على الامتثال للتوقعات الشخصية والنظام الاجتماعي، ولكنه يتضمن

أيضًا الإخلاص لها، والحفاظ عليها بفعالية، وكذلك دعم وتبرير النظام، والانتماء للأشخاص أو الجماعة المشاركة فيها.

يتألف هذا المستوى من المرحلتين التاليتين:

المرحلة ٣: التوافق الشخصي أو توجه «فتى جيد - فتاة لطيفة». وهنا يكون السلوك الجيد هو ما يسعد أو يساعد الآخرين ويوافقون عليه، ويكون هنا الكثير من الامتثال للصور النمطية لسلوك الأغلبية أو السلوك «الطبيعي». فكثيرًا ما يتم الحكم على السلوك بالنية، وتصبح جملة «إنه يقصد خيرًا» ذات أهمية للمرة الأولى، ويحصل الطفل على الاستحسان لأنه «لطيف».

المرحلة ٤: توجه «النظام العام». هنا يصبح التوجه نحو السلطة والقواعد الثابتة، والحفاظ على النظام الاجتماعي. ويتألف السلوك الصحيح من القيام بالواجب، واحترام السلطة، والحفاظ على النظام الاجتماعي القائم لذاته.

٣. مستوى ما بعد العرف والقانون أو مستوى المبادئ الخلقية

يوجد في هذا المستوى مجهود واضح لتحديد القيم

الأخلاقية والمبادئ الصالحة والقابلة للتطبيق بعيدًا عن سلطة الجماعات والأشخاص الذين يعتنقون تلك المبادئ، وبعيدًا عن انتماء الفرد إلى هذه الجماعات. ويتكون هذا المستوى أيضًا من مرحلتين:

المرحلة ٥ : توجه العقد الاجتماعي القانوني، ذو الطابع النفعي بوجه عام. ويكون فيه الفعل الصحيح هو ما يتم تعريفه في سياق الحقوق الفردية العامة، والمعايير التي تم فحصها نقديًا، ووافق عليها المجتمع بأكمله. كما يتميز بوجود وعي واضح بنسبية القيم والآراء الشخصية والتأكيد على القواعد الإجرائية للوصول إلى توافق في الآراء. فبالإضافة إلى ما تم الاتفاق عليه دستوريًا وديمقراطيًا، فإن الصواب هو مسألة «القيم» و«الآراء» الشخصية؛ وهو ما يسفر عن تأكيد «وجهة النظر القانونية»، ولكنْ مع التأكيد على إمكانية تغيير القانون من حيث الاعتبارات العقلانية للمنفعة الاجتماعية (بدلًا من تجميده في المرحلة ٤ «النظام العام»). وبعيدًا عن النطاق القانوني، فإن الاتفاق والعقد الحر هو العنصر الملزم للاتفاق. وهذه هي الأخلاقيات «الرسمية» للحكومة الأمريكية والدستور.

المرحلة ٦ : توجه المبادئ الأخلاقية العامة. ويتم تحديد الصواب هنا بقرار من الضمير يتسق مع المبادئ الأخلاقية الشخصية التي تنسجم بدورها مع الشمولية، والعمومية

والاتساق المنطقي. وتتميز هذه المبادئ بأنها مجردة وأخلاقية (الأوامر القطعية لدى كانط)، فهي ليست قواعد أخلاقية ملموسة مثل الوصايا العشر. وفي جوهرها تكون المبادئ عمومية مثل العدل، والتبادلية، والمساواة في حقوق الإنسان، واحترام كرامة الإنسان.

المراجع

Aronfreed, J. (1968). *Conduct and Conscience: The Socialization of Internalized Control Over Behaviour*. New York: Academic Press.

Bandura, A. and McDonald, F. (1994). «Influence of Social Reinforcement and the Behaviour of Models in Shaping Children's Moral Judgments.» in: Puka, B. *Defining Perspectives in Moral Development*. USA: Garland. pp. 136-143.

Bar-Yam, M. and Kohlberg, L. [et al.] (1980). «Moral Reasoning of Students in Different Cultural, Social, and Educational Settings.» *American Journal of Education*: 88 (3). pp. 345-62.

Bebeau, M. [et al.] (1999). «Beyond the Promise: A Perspective on Research in Moral Education.» *Educational Researcher Association*: 28 (4), pp. 18-26.

Bee, H. and Boyd, D. (2004). *The Developing Child*. USA: Pearson Education Inc.

Bielefeldt, H. (1998). «Western» versus «Islamic» Human Rights Conceptions? A Critique of Cultural Essentialism in the Discussion on Human Rights.[online]. available on: <http://www.unesco-phil.unibremen.de/Texte%20zur%20Vorlesung/MR%20-%20Islam%20-%20Bielefeldt.pdf> Accessed at: August 8, 2009.

Blackman, L. (2008). *The Body, the Key Concepts*. Oxford: Berg.

Blatt, M. and Kohlberg, L. (1994). «The Effect of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgement.» In: Puka, B. *Fundamental Research in Moral Development*. USA: Garland. pp. 1-33.

Bowles, M. (2008). *Philosophy for Children*. Leicestershire: Featherstone Education Ltd.

Brown, D. (1999). «Islamic Ethics in a Comparative Perspective.» *The Muslim World*: LXXXIX, (2). pp. 181-192.

Broadie, A. and Pybus, E. (1974). «Kant's Treatment of Animals.» *Philosophy*: 49 (190). pp. 375-383.

Campbell, R. and Christopher, H. (1996). «Moral Development Theory: A Critique of Its Kantian Presuppositions.» *Developmental Review*: 16. pp. 1-47.

Cam, P. (2011). «Pragmatism and the Community of Inquiry.» *Childhood and Philosophy* (Rio de Janeiro): 7 (13). pp 103-119.

Cohen, L. [et al.] (2007). *Research Methods in Education*. USA: Routledge.

Colby, A. [et al.] (1983). «A Longitudinal Study of Moral Judgment.» *Society for Research in Child Development*: 48 (1-2) pp. 1-124.

Edwards, C. (1975). «Societal Complexity and Moral Development.» *American Anthropological Association*: 3 (4). pp. 505-527.

Emler, N. (1987). «Sociomoral Development From the Perspective of Social Representations.» *Journal of the Theory of Social Behaviour*: 17 (4). pp. 371-388.

Emler, N. and Stace, K. (1999). «What Does Principled Versus Conventional Moral Reasoning Convey to Others About the

Politics and Psychology of the Reasoner?.» *European Journal of Social Psychology*: 29. pp. 455-468.

Fisher, R. (2008). *Teaching Thinking, Philosophical Inquiry in the Classroom.* London: Continuum.

Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think.* Cheltenham: Nelson Thorns Ltd.

Flangan, O. and Jackson, K. (1993). «Justice, Care and Gender: The Kohlberg-Gilligan Debate Revisited.» In: Jeanne, L. *An Ethic of Care.* New York: Routledge.

Freeman, M. (1991). «Rewriting the Self: Development as Moral Practice.» In: Tappan, M. and Packer, M. (1991). *Narrative and Storytelling: Implications for Understanding Moral Development.* Michigan: Jossey-Bass. pp. 83-101

Gallagher, William John Paul (1978). «Literature, Literary Values and the Teaching of Literature: Abstracts of Doctoral Dissertations.» *Dissertation Abstract International*: 38 (11) through 39(1). pp. 7-12.

Gibbs, J. (2003). *Moral Development Reality, Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman.* London. Sage.

Gibbs, C. and Schnell, V. (1985). «Moral Development «Versus» Socialization: A Critique.» *The Journal of American Psychologists*: 40 (10). pp. 1071-1080.

Gielen, U. and Markoulis, D. (2001). «Preference for Principled Moral Reasoning: A Developmental and Cross Cultural Perspective.» In: Adler, L. and Gielen, U. *Cross- cultural Topics in Psychology.* Westport. USA: Praeger. pp. 81-101.

Gingrich, P. (1999). «*Functionalism and Parsons.*» In: Sociology 250 Subject Notes, University of Regina, [online] accessed: 24/5/06, available at: <http://uregina.ca/˜gingrich/n2f99.htm>.

Halpike, C. (2008). «The Anthropology of Moral Development.»

In: Muller, U. [et al.] *Social Life and Social Knowledge, Toward a Process Account of Development*. New York: Lawrence Elbaum Associates. pp. 225-253.

Halstead, M. (2007). «Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education?.» *Journal of Moral Education*: 36 (3). pp. 283-296.

Helwig, Ch. [et al.]. (1996). «The Virtues and Vices of Moral Development Theorists.»» *Developmental Review*: 16. pp. 69-107.

Hogan, R. [et al.]. (1994). «A Socioanalytic Theory of Moral Development.» In: Puka, B. *Fundamental Research in Moral Development*. New York: Garland. pp. 303-320.

Jaffee, S. and Hyde, J. (2000). «Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis.» *The American Psychologists*: 126 (5). pp. 703-726.

Jonathan, H. [et al.]. (1993). «Affect, Culture, and Morality, or Is It Wrong to Eat Your Dog?.» *The American Psychologists*: 65 (4). pp. 613-628.

Kohlberg, L. (1994). «Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization.» In: Puka, B. *Defining Perspectives in Moral Development*. New York: Garland.

Krebs, D. [et al.]. (2005). «Toward a More Pragmatic Approach to Morality: A Critical Evaluation of Kohlberg's Model.» *Psychological Review*: 112 (3). pp. 629-649.

Law, S. (2007). *The War for Children's Minds*. New York: Routledge.

Leming, J. (2000). «Tell Me a Story: An Evaluation of a Literature-based Character Education Program.» *Journal of Moral Education*: 12 (5), pp. 413-427.

Lengel, J. (1974). *Explanations of Developmental Change Applied*

to Education: Atmospheres for Moral Development. Vermont: Vermont State Department of Education.

Lickona, T. (1994). «Research on Piaget's Theory of Moral Development.» In: Puka, B. *Fundamental Research in Moral Development.* USA: Garland. pp. 321-342.

Lipman, M. [et al.]. (1980). *Philosophy in the Classroom.* Philadelphia: Temple University Press.

Lyle, S. (2008). «Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice.» *Language and Education*: 22 (3). pp. 222-240.

Miller, J. and Bersoff, D. (1995). «Development in the Context of Everyday Family Relationships: Cultural, Interpersonal Morality, and Adaptation.» In: Killen, M. and Hart, D. *Morality in Everyday Life, Development Perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 259-282.

Murphy, G. and Kovach, J. (1972). *Historical Introduction to Modern Psychology.* USA: Routledge.

Murris, K. (n. d.). *Professional Wisdom and Ethical Decision-making in Education.* retrieved in: September 20, 2009, From: <http://www.dialogueworks.co.uk/Professional Wisdom and Ethical Decision making in Education.pdf>.

Nelson, J. (2009). *Psychology, Religion, and Spirituality.* Valbrasio, USA: Springer.

Oser, F. (1999). «Can a Curriculum of Moral Education be Post Modern?.» *Educational Philosophy and Theory*: 31 (2). pp. 231-236.

Piaget, J. (1952). *Judgment and Reasoning in the Child.* London: Routledge.

Pring, R. (2008). «Philosophy and Moral Education.» In: Hand, M. W. *Philosophy in Schools.* London: Continuum. pp. 18-26.

Prout, A. and James, A. (1997). «A New Paradigm in the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems.» In: James, A. and Prout, A. *Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.* London: RoutledgeFalmer. pp. 7-33.

Qvortrup, J. (1997). «A Voice for Children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Rights to be Heard.» In: James, A. A. and Qvortrup, J. *Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.* London: RoutledgeFalmer. pp. 85-102.

Rudduck, J. and Flutter, J. (2000). «Pupil Participation and Pupil Perspectives: «Carving a New Order of Experience».» *Cambridge Journal of Education*: 30 (1). pp. 75-89.

Rudduck, J. and McIntyre, D. (2007). *Improving Learning Through Consulting Pupils.* London: Routledge.

Rose, N. (1999). *Powers of Freedom.* Cambridge: Cambridge University Press, UK.

Shweder, R. [et al.]. (1987). *Culture and Moral Development.* Chicago: Chicago Press.

Snarey, R. (1985). «Cross Cultural Universality of Social-moral Development: A Critical Review of Kohlbergian Research.» *American Psychological Association*, 97 (2). pp. 202-232.

Spence, J. (1985). «Achievement American Style: The Rewards and Costs of Individualism.» *The Journal of American Psychologists*: 40 (12). pp. 1285-1295.

Sunstein, C. (2005). «Moral Heuristics.» *Behavioural and Brain Sciences*: 28. pp. 531-573.

Tappan, M. (1997). «Language, Culture, and Moral Development: A Vygotskian Perspective.» *Developmental Review*: 17. pp. 78-100.

Tappan, M. (2006). *Moral Functioning as Mediated Action.* [Online] accessed at: August 3, 2009, available at: <http://66.102.1.104/scholar?q=cache:7ICxhF91IMJ:scholar. google.com/hl =en.

Torres, B. (2007). *Making a Killing, the Political Economy of Animal Rights.* Oakland: AK Press.

Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge, Morality and Conventions.* Melbourne, Australia: University of Cambridge.

Turiel, E., Edwards, C. and Kohlberg, L. (1978). «Moral Development in Turkish Children, Adolescents, and Young Adults.» *Journal of Cross-Cultural Psychology*: 9. pp. 75-85.

Vitz, P. (1990). «The Use of Stories in Moral Development, New Psychological Reasons for an Old Education Method.» *The American Psychologists*: 45 (6). pp. 709-720.

Waterman, A. (1988). «On the Uses of Psychological Theory and Research in the Process of Ethical Inquiry.» *The American Psychologists*: 103 (3). pp. 283-298.

Wertsch, J. (1998). *Mind and Action.* York: Oxford University Press.

Winter, M. (1995). «Islamic Attitudes Towards the Human Body.» In: Law, J. *Religious Reflections on the Human Body.* Indiana: Indiana University press.

Wainryb, C. and Turiel, E. (1995). «Diversity in Social Development: Between or Within Cultures?» In: Killen, M. Hart, D. *Morality in everyday life.* 1995. Cambridge, Cambridge university press. pp. 283-313.

هذا الكتاب

مجموعة من التساؤلات تدور في فلك الفلسفة وعلم النفس، وهي تساؤلات حول ما يشكل الطبيعة البشرية ويؤثر في سلوك البشر. فالفلاسفة يسبرون جوهر الأخلاق بهدف التعرف إلى السلوك الأخلاقي، وعلماء النفس الأخلاقي ينتجون معارف وصفية تستند إلى النظريات الفلسفية وتُدخلها في نطاق التطبيق الواقعي.

وأبحاث الأخلاق، عموماً، تضم أربع مجموعات من المصطلحات، وهي القيم والتعليل والتبريرات والسلوكيات الأخلاقية. وهذه المجموعات الأربعة لاقت الإجماع وأصبحت تمثل أنظمة قيم ذات درجات متباينة، لها دور أساس في تحريك فلسفة الأخلاق بهدف الوصول إلى «الحقيقة حول الأخلاق».





الشبكة العربية للأبحاث والنشر

بيروت ـ لبنان

هاتف: ٧٣٩٨٧٧ (١-٩٦١) - ٢٤٧٩٤٧ (٧١-٩٦١)

E-mail: info@arabiyanetwork.com